

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACION

TESIS

**ACCION COLECTIVA DE LOS MAESTROS COLOMBIANOS POR LA
DEFENSA DE LA EDUCACION: UNA MIRADA HISTORICA A LAS
MOVILIZACIONES CONTRA LA REFORMA A LAS TRANSFERENCIAS Y EL
DECRETO 1278 (2001-2002)**

POR:

ELIANA MARIA SALGADO VEGA

ASESOR:

JOSE MANUEL GONZALEZ CRUZ

BOGOTA, NOVIEMBRE DE 2018


A Fernando, mi apoyo incondicional.

A mis compañeras de lucha,

Liliana y Stella.


Sin ustedes no hubiera sido posible.

GRACIAS.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 10	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Acción colectiva de los maestros colombianos por la defensa de la educación: una mirada histórica a las movilizaciones contra la reforma a las transferencias y el Decreto 1278 (2001-2002)
Autor(es)	Salgado Vega, Eliana
Director	González Cruz, José Manuel
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 199 p.
Unidad Patrocinante	Secretaría de Educación de Bogotá SED
Palabras Claves	MAESTROS; EDUCACIÓN; REFORMA; ACCIÓN COLECTIVA; HISTORIA SOCIAL

2. Descripción
<p>Tesis de grado de maestría donde la autora reconstruye las acciones colectivas de los maestros en el periodo 2001-2002, con el fin de comprender el significado histórico de esas movilizaciones en el marco de la reestructuración del sistema político y educativo que se configuró a finales de los años 1990 y comienzos del siglo XX. Los años 2001 y 2002 se constituyeron en un punto de inflexión en la historicidad del magisterio colombiano debido a que la aprobación de la reforma a las transferencias dio paso a la creación del Decreto 1278. Este Decreto transformó las dinámicas del sector educativo público porque implicó un cambio en la estructura laboral de los educadores, al implementar un nuevo Estatuto que reglamentó la carrera docente en un sentido distinto al que estaba vigente. Como consecuencia, la nueva reglamentación significó una pérdida de las conquistas históricas del magisterio ya que generó la división de los maestros en dos decretos y su desmovilización paulatina en los siguientes años.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 10	

3. Fuentes
<p>Para el desarrollo de la investigación se determinó el uso de fuentes primarias y secundarias. Como fuentes primarias se establecieron la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación –Fecode-; y la prensa oficial y alternativa de los años 2000, 2001 y 2002 a nivel nacional.</p> <p>Periódico El Colombiano 2001</p> <p>Periódico El Espectador 2001, 2010</p> <p>Periódico El Heraldo 2001</p> <p>Periódico El Liberal 2001</p> <p>Periódico El País 2001</p> <p>Periódico El Tiempo 2000-2001-2002</p> <p>Revista Semana 2000</p> <p>Semanario Voz La Verdad del Pueblo 2001-2002</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de la conciencia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 10	

Tribuna Roja 1999, 2001

Fuentes secundarias:

AGUILERA, Alcira y GONZALEZ, María Isabel. *Movilizaciones por la educación: acercamiento teórico, recorrido y balance. Estudio de la movilización contra el proyecto de acuerdo legislativo (PAL) 012 de 2000.* Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional Superior de Pedagogía. Colombia, 2006

ARCHILA, Mauricio. *Protesta social y Estado en el Frente Nacional.* CINEP. Bogotá, 1997

ELEY, Geoff y NIELD, Keith. *El futuro de la clase en la historia.* Universidad de Valencia. España, 2010


FUNES, María José. *A propósito de Tilly: conflicto, poder y acción colectiva.* Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 2011

GARCIA, Martha Cecilia. *Las luchas sociales en Colombia: resistencia frente a la guerra.* Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales. Caracas, 2004

www.redalyc.org/pdf/177/17710109.pdf

GLUZ, Nora. *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales.* CLACSO. Buenos Aires, 2013.

HARVEY, David. *Breve historia del neoliberalismo.* Ediciones AKAL. Reino Unido, 2007

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 10	

HOBBSAWM, Eric. *Sobre la historia*. Grijalbo Mondadori, S.A. Barcelona, 1998

MARTÍNEZ, María Cristina. *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*. Editorial Magisterio y UPN. Colombia, 2011

MARTINEZ BOOM, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Reseñado por Olga Maya Alfaro. Editorial Anthropos. Bogotá, 2004

MEJIA, Marco Raúl. *Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI*. Revista Ciencia Política N°11. Colombia, 2011


PINILLA, Alexis Vladimir. Tesis de Doctorado. *Memorias sobre la acción colectiva del magisterio en Colombia*. UPN, Bogotá, 2013

TARROW, Sidney. *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 1997

4. Contenidos

Objetivo General

Comprender el significado histórico de la acción colectiva de los maestros colombianos como grupo social, en relación con la reforma a las transferencias y el Decreto 1278, en la reestructuración del sistema político-educativo del país durante el periodo 2001-2002.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 10	

Objetivos Específicos

- Caracterizar los factores económicos, políticos, educativos, sociales y culturales que enmarcaron la acción colectiva del magisterio colombiano frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278 en 2001 y 2002, para establecer la relación entre estos y los alcances políticos de las acciones de los maestros.
- Reconstruir el proceso histórico, político y social de las acciones colectivas de los maestros colombianos frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278 durante el periodo 2001-2002.
- Analizar las tensiones, las contradicciones y las posibilidades de la acción colectiva del magisterio colombiano frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278, así como los componentes de la dinámica que la caracterizaron en el marco de la reestructuración del sistema político-educativo del país entre 2001 y 2002.

Capítulos

Introducción

Capítulo 1. Contexto económico, político, educativo, social y cultural de América Latina y Colombia a finales del siglo XX y comienzos del XXI


Capítulo 2. Acciones colectivas de los maestros colombianos frente al acto legislativo 012 de 2001 y el Decreto 1278 de 2002

Capítulo 3. Análisis de la acción colectiva de los maestros colombianos frente al acto legislativo 012 de 2001 y el Decreto 1278 de 2002

Conclusiones

Hallazgos

Bibliografía completa

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 10	


5. Metodología

La perspectiva de esta investigación es histórico-social con un componente cualitativo en una lógica interpretativa. Partiendo de esta premisa la metodología del presente estudio se construyó con base en los métodos de la Historia Social, con el fin de comprender las acciones de un colectivo en particular: los maestros colombianos. El uso de los métodos de esta disciplina se explica desde el planteamiento del objeto de estudio, ya que supone un cambio con respecto a la Historia Política.

La Historia Social permite ampliar el análisis sobre las acciones de los grupos sociales al interpretarlas como parte de un conjunto compuesto por diferentes factores. Esa mirada en conjunto establece “una relación sistemática de índole estructural o causal entre los diversos aspectos del pasado” (Hobsbawn, 2002: 74). Por consiguiente, la acción colectiva, al ser un fenómeno social, forma parte del desarrollo evolutivo de las sociedades humanas y de las etapas de desarrollo histórico, y aporta a la comprensión de la política a partir de factores económicos y sociales. En términos metodológicos, esa sistematicidad se observa al indagar por el objeto de estudio en distintas fuentes, haciendo indispensable la contrastación de documentos oficiales y no oficiales para crear nuevas interpretaciones o formas de ver la historia.

Ruta metodológica

- Revisión y análisis documental de las fuentes
- Contrastación y reconstrucción de los hechos
- Explicación histórica
- Triangulación y análisis de los resultados de las acciones colectivas

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 10	

6. Conclusiones


La década de 1990 inició un periodo de cambio en América Latina marcado por la entrada del modelo neoliberal en estos países. La intención de los gobiernos latinoamericanos fue entonces abrir las oportunidades de negocio a los capitales privados, los cuales llegarían a cubrir el mercado que quedaría libre con las reformas planteadas. A partir de ese momento, esas reformas se erigieron como procesos necesarios que posibilitarían el progreso y desarrollo de las Naciones latinoamericanas.

Desde luego, este planteamiento debilitó al sector público y, por ende, a los sectores sociales en los diferentes países del continente, quienes iniciaron unos ciclos de protesta para defender los derechos adquiridos y frenar las reformas. Pero mientras en buena parte de América Latina la fuerza de la movilización social incentivó un cambio en la dinámica política y social dando paso a la transición hacia gobiernos de izquierda, en Colombia, la protesta social fue reprimida por gobiernos autoritarios que se plegaron a las demandas de los organismos internacionales, y aplicaron una política de aniquilamiento de la izquierda política y social.

Por consiguiente, en Colombia, el proceso de reglamentación e implementación del modelo neoliberal se intensificó a finales de los noventa durante el gobierno Pastrana. En este periodo, el sector educativo tuvo que librar una fuerte lucha contra las políticas neoliberales de ese gobierno conservador, contradictoriamente, en medio del proceso de paz que estaba llevando a cabo con la guerrilla de las Farc. El contexto histórico de esta contienda política dio cuenta entonces de unas características particulares que el magisterio enfrentó con entereza, pero que al finalizar los ciclos de protesta no logró superar.

Los motivos por los cuales el magisterio se vio superado por el gobierno en cuanto a la aprobación del proyecto de reforma a las transferencias en el año 2001 y la expedición del Decreto 1278 en el 2002 son varios. Por un lado, la fuerza del Estado, la estructura del sistema bipartidista y las formas de represión. Por otro, el repertorio y los marcos de la acción colectiva, y las estructuras organizativas del sindicato.

En tal sentido, el análisis de los resultados de la acción colectiva y de las estrategias políticas de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 10	


lucha implementadas, se interpreta desde la falta de una estructura de oportunidad política en el periodo abordado por esta investigación. En consecuencia, el magisterio no encontró ni logró crear unas oportunidades que le facilitaran el acceso a esa estructura. Por el contrario, las oportunidades estuvieron cerradas principalmente en dos aspectos claves: los cambios en los alineamientos de los gobiernos y las divisiones entre las élites y en el seno de las mismas.

Este factor fue relevante para el magisterio porque actuó en su contra. La capacidad de desafío de los maestros fue reducida por las estrategias de un gobierno autoritario que no dudó en desplegar los diversos mecanismos del Estado, en su afán por imponer las políticas neoliberales que se planteó desde el comienzo. El autoritarismo, la criminalización de la protesta y la represión fueron constantes durante la movilización de los maestros. La posición vertical frente a las demandas de los sectores sociales facilitó el uso de la fuerza pública para contener las acciones, evitando el diálogo y el consenso. En concreto, el gobierno invalidó el proceso político de los maestros y su participación como interlocutor en los debates, con argumentos que tendieron a dañar la imagen del sector público, y por tanto que justificaron la reforma.

En esta dirección, para la Federación fue evidente que la contrarreforma política y educativa de Pastrana pretendió, entre otras cosas, "... desafiar la "... consistencia estratégica de Fecode" como baluarte de la educación pública y erosionar, de este modo, su fuerza política y social forjada en la lucha por la dignidad de los docentes, la calidad de la educación, la enseñanza y el conocimiento" (Revista Educación y Cultura N^o 54, septiembre 2000 a enero 2001: 3).

La criminalización de la protesta se hizo efectiva entonces con la deslegitimación de las razones que movilizaron al magisterio a organizar sus acciones colectivas. El mecanismo utilizado para este fin fue su amplia difusión en los medios de comunicación oficiales, en este caso la prensa, que se encargó de juzgar las acciones de los maestros como jugadas políticas para defender sus propios intereses como gremio. Por ende, la prensa oficial cumplió su tarea de desprestigiar la movilización ante la opinión pública en respaldo a los planes del gobierno. Finalmente, el gobierno apuntaló su política de criminalización al lesionar al magisterio a nivel económico luego del anuncio de la suspensión del paro.

El otro instrumento con que el gobierno logró su objetivo tuvo que ver con la movilización de sus fuerzas políticas entorno al acto legislativo 012. La estructura del sistema de partidos actuó como

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 10	


bloque y aunque hubo algunas disidencias, no fueron suficientes para fragmentar el poder de las élites bipartidistas. La realidad nacional ante el manejo que los actores políticos hacen de la política quedó demostrada en esta contienda, ya que primaron los intereses personales frente a las necesidades de la mayoría de la población.

Por parte del magisterio, la mirada a los reducidos alcances de la acción colectiva se ubica desde el ciclo de preparación y difusión, debido a que se inició de manera tardía permitiendo que el adversario se adelantara en su propósito. La falta de unidad al interior del sindicato en un momento histórico tan decisivo retrasó la planeación y organización de las acciones, y eso pesó a la hora de hacer el balance de los resultados.

Asimismo, la utilización de repertorios contenciosos convencionales y disruptivos, tanto pacíficos como violentos, profundizó la radicalidad de las acciones prolongándolas en un tiempo indefinido. Este factor conllevó un desgaste político, laboral y económico para los manifestantes, y la pérdida de su efectividad entre los observadores. En este sentido, si bien es cierto que esos repertorios generaron capacidad de desafío, incertidumbre y solidaridad en algunos momentos de la protesta, también comprobaron la necesidad de reinventar las formas de lucha y de negociación para dinamizar las acciones. Esto se explica desde la misma organización sindical, la cual conserva una estructura rígida y jerárquica, que además manifestó una escasa relación con las bases.

De manera que los precarios resultados obtenidos en esta contienda minaron la confianza de los maestros hacia Fecode, e intensificaron las tensiones internas de las diversas posturas políticas que interactuaban en la Federación. La aprobación del Decreto 1278 representó para el magisterio la pérdida de los derechos adquiridos en luchas históricas, mediante el desmonte de las garantías de la carrera docente. En últimas, lo que produjo la expedición del Decreto 1278 fue un proceso de desprofesionalización de la docencia.

Esta desprofesionalización impactó directamente el significado primigenio de la razón de ser del maestro. En consecuencia, además de la desvalorización del rol del maestro, el cambio de las condiciones de la carrera docente permitió la entrada de otros profesionales al sector educativo, la modificación del escalafón, la implementación de evaluaciones de desempeño y de competencias, la reducción de los derechos políticos, etc. Todos estos aspectos del Decreto

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 10	

generaron una profunda división entre los maestros del sector público, que se reflejó en una desmovilización paulatina en los siguientes años.

En efecto, mientras en las anteriores décadas el magisterio había logrado grandes avances a través de su acción política tanto en lo gremial como en la política pública educativa, respaldadas en la Constitución de 1991, en 2001 y 2002 esas conquistas históricas se perdieron. Por consiguiente, lo que se evidenció fue un retroceso en el que los paradigmas neoliberales basados en el libre mercado tomaron su lugar en el campo educativo.

Este retroceso se vio reflejado en la reforma a la Constitución de 1991 que consolidó una fuerte contrarreforma educativa, la cual acabó con el Estatuto 2277 y transformó la estructura del sistema educativo colombiano en términos de calidad y competencia, entre otros. Estas nociones resultaron muy útiles para las políticas neoliberales que

“... intentan reducir la cuestión de la producción de conocimiento a un problema técnico, vinculado precisamente, al uso de metodologías eficaces. Es bien notorio que esta perspectiva profundamente ideológica oculta la articulación entre conocimiento y poder, despolitiza desde el campo educativo, encubriendo los intereses puestos en juego en los diseños de los proyectos fundamentales del área” (Revista Educación y Cultura N° 55, noviembre 2000 a enero 2001: 41).

Elaborado por:	Eliana María Salgado Vega
Revisado por:	José Manuel González Cruz

Fecha de elaboración del Resumen:	16	11	2018
--	----	----	------

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo central comprender el significado histórico de la acción colectiva de los maestros colombianos, en el marco de la reestructuración del sistema político y educativo que se dio a finales de los años 1990 y comienzos del siglo XXI. Al inicio, se realiza una introducción sobre los propósitos de este trabajo y se plantea el problema. Luego, se hace un balance historiográfico de los estudios que se han llevado a cabo sobre la acción colectiva de los maestros en Colombia a principios del siglo XXI. Para concluir la parte estructural de la investigación, se formulan los objetivos, la metodología y el marco teórico, en el cual se determinó la pertinencia de utilizar las categorías Historia Social y Acción Colectiva, con el fin de reconstruir la historia de la acción política del magisterio colombiano y comprender la relación de esa movilización con el presente de la educación.

El primer capítulo describe los factores económicos, políticos, educativos, sociales y culturales que sitúan el marco contextual de la historia de la acción colectiva de los maestros entre 2001 y 2002. El segundo capítulo explica el proceso de lucha, resistencia y acción política del magisterio en torno a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278, mediante la reconstrucción histórica de los hechos sustentada en una línea de tiempo. El tercer capítulo analiza la acción colectiva desde las dinámicas que la configuraron y los resultados que obtuvo. Para finalizar se presentan las conclusiones, las cuales apuntan a hacia las consecuencias de la implementación de la contrarreforma política-educativa del periodo establecido, además de algunos hallazgos de este estudio.

Palabras clave: maestros, educación, reforma, acción colectiva, historia social

ABSTRACT

The main objective of this investigation is to understand the historical meaning of Colombian teachers' collective action, within the restructuring of the political and educational system that occurred at the end of the 1990s and the beginning of the 21st century. The introduction sets out the goals of this research and outlines the problem. A historiographic analysis of the studies that have been carried out regarding the collective action of teachers in Colombia at the beginning of the 21st century follows. To conclude the structural part of the paper, the objectives, methodology and theoretical framework are formulated. Within the theoretical framework, the categories of Social History and Collective Action are assessed for their relevance in the reconstruction of the history of Colombian teachers' political action, and to the understanding of the relation between this mobilization and the present of education.

The first chapter describes the economic, political, educational, social and cultural aspects of the historical context within which the Colombian teachers' collective action 2001 and 2002 took place. The second chapter explains the process of struggle, resistance and political action of the teachers against the government's reforms to the education department's budget, and *Decreto 1278*, [neo-liberal reforms to teachers' pay and status], through the historical reconstruction of events in a timeline. The third chapter analyzes the dynamics that shaped the collective action and the results it achieved. Finally, the conclusion points towards the consequences of the implementation of the political and educational counter-reform during the time period studied, as well as setting out some findings of this research.

Key words: teachers, education, reform, collective action, social history

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	17
Planteamiento del problema	18
Estudios sobre la acción colectiva del magisterio colombiano a comienzos del siglo XXI	20
Objetivos	28
Metodología	29
Marco teórico	36
Capítulo 1. Contexto económico, político, educativo, social y cultural de América Latina y Colombia a finales del siglo XX y comienzos del XXI	52
1.1 Contexto económico. El ascenso del neoliberalismo a comienzos de la década de 1970	52
1.1.1 La instalación del discurso neoliberal a nivel global	55
1.1.2 Implementación del modelo económico neoliberal en Colombia en la década de 1990	57
1.2 Contexto político. El cambio del modelo de estado en Colombia en la transición al siglo XXI	59
1.2.1 La contrarreforma política en Colombia a finales de la década de 1990	60
1.3 Contexto educativo. Las reformas educativas neoliberales en América Latina y en Colombia en la década de 1990 y principios del siglo XXI	63
1.3.1 Las reformas educativas neoliberales en el marco colombiano	67
1.3.2 La contrarreforma educativa de 2001 y 2002 en Colombia	70
1.3.3 Efectos de la contrarreforma educativa en la educación pública colombiana	79
1.4 Contexto social y cultural. La movilización social en América Latina y Colombia en la década de 1990 y principios del siglo XXI	81
1.4.1 La acción colectiva frente a la contrarreforma política y educativa de Pastrana a finales de la década de 1990 y principios del siglo XXI	84
1.4.2 Una mirada a los movimientos sociales en América Latina a finales del siglo XX y su apuesta por una educación alternativa anticapitalista	88
Capítulo 2. Acciones colectivas de los maestros colombianos frente al acto legislativo 012 de 2001 y el Decreto 1278 de 2002	95

2.1 Antecedentes	96
2.2 Ciclos de protesta identificados en las acciones colectivas del magisterio en 2001 y 2002	101
2.3 Primer ciclo de protesta. Preparación y difusión (diciembre 2000-mayo 2001)	102
2.4 Segundo ciclo de protesta. Confrontación (mayo-junio 2001)	108
2.5 Tercer ciclo de protesta. Negociación (marzo 2001-junio 2002)	134
2.5.1 Inicio de una nueva etapa en el proceso de negociación: reglamentación del acto legislativo 001 de 2001 (octubre-diciembre)	140
2.5.2 Fin del ciclo de negociación: creación de un nuevo Estatuto Docente (enero-junio 2002)	143
2.6 Línea de tiempo	147
Capítulo 3. Análisis de la acción colectiva de los maestros colombianos frente al acto legislativo 012 de 2001 y el Decreto 1278 de 2002	151
3.1 Caracterización de la acción colectiva del magisterio en 2001 y 2002	151
3.1.1 Desafío, incertidumbre y solidaridad: elementos de la acción colectiva	151
3.1.2 Tipología de la acción colectiva	155
3.1.2.1 Convención	155
3.1.2.2 Disrupción	158
3.1.2.3 Violencia	160
3.2 Tensiones, contradicciones y posibilidades de la acción colectiva de los maestros colombianos en 2001 y 2002	163
3.2.1 Análisis de las estrategias implementadas por los dos actores del conflicto	166
3.2.2 Análisis de los resultados de la implementación de las estrategias	174
Conclusiones	186
Hallazgos	193
Bibliografía	194

INTRODUCCION

La inquietud de la investigadora por reconstruir las acciones colectivas de los maestros colombianos en el periodo 2001–2002, encuentra su pertinencia al hacer un recorrido histórico por las luchas del magisterio. Al respecto se observa que hay un déficit de investigaciones que aborden el tema desde una mirada histórica. Quizás debido a que éste es un campo nuevo de estudio, el cual ha dado relevancia a los trabajos sobre movimientos sociales como el campesino y el estudiantil entre otros.

El periodo 2001-2002 es significativo para la comprensión de la historicidad de la acción colectiva del magisterio, porque dio paso a la creación del Decreto 1278. Este decreto marcó el devenir de los maestros del sector público debido a que implicó un cambio en la estructura laboral de los educadores, al implementar un nuevo Estatuto que reglamentó la carrera docente en un sentido distinto al que estaba vigente. El Decreto, introdujo mecanismos anuales de evaluación de desempeño de los cuales depende la permanencia en el cargo. Además, dificultó el ascenso de los maestros en el escalafón afectando de esta manera la posibilidad de obtener una mejor remuneración, de por sí ya rezagada desde tiempo atrás. Estos hechos, entre muchos otros que se ampliarán en el transcurso de la investigación, significaron la pérdida de conquistas laborales que el magisterio había ganado en luchas anteriores.

Esta investigación busca reconocer la participación del magisterio en este contexto histórico complejo, en el cual el país atravesó por una serie de transformaciones políticas, económicas, educativas, sociales y culturales que incidieron tanto en el propio sistema educativo, como en el ambiente laboral y en la calidad de vida de los maestros. Por

consiguiente, la intención de indagar por la historicidad de la acción colectiva de los educadores colombianos, es fundamental a la hora de comprender el estado actual de la educación y del magisterio en nuestro país.

En suma, el objetivo claro de este estudio es poner las movilizaciones del magisterio en el centro de la mirada, ya que sus acciones a través de la historia lo han configurado como actor social y político importante. Este protagonismo cobra valor en un país en el que la resistencia a las políticas que atentan contra los sectores sociales, se ha reprimido con toda la fuerza de lo institucional por parte de los sucesivos gobiernos que han detentado el poder a lo largo de la historia colombiana.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los años 2001 y 2002 marcaron un antecedente importante en la lucha del magisterio en defensa de la educación pública en Colombia y los derechos laborales de los maestros. En el 2001, los maestros junto con la comunidad educativa salieron a las calles masivamente durante más de un mes, para manifestarse en contra del desmonte de la política pública de la última década propuesto por el gobierno Pastrana a través del proyecto de reforma constitucional a las transferencias. Este proyecto denominado acto legislativo 012, estableció un nuevo esquema de asignación de recursos y modificó el régimen de las transferencias a los municipios. Mientras que en el 2002, el magisterio llevó a cabo un proceso de negociación con el gobierno, para llegar a acuerdos con respecto al inminente cambio en los términos del estatuto docente que regía hasta ese momento a los maestros del país.

Estos hechos configuraron, de acuerdo con Pinilla (2013), la “reactivación de la movilización magisterial en el siglo XXI” (p.7), debido a que convocaron a maestros, estudiantes, padres y madres de familia, entre otros actores sociales, a realizar unas acciones colectivas contenciosas para enfrentar la reglamentación e implementación de las políticas neoliberales en Colombia.

En este escenario, la presente investigación abordará la pregunta: ¿Cuál es el significado histórico de la acción colectiva de los maestros colombianos como grupo social, en relación con la reforma a las transferencias y el Decreto 1278, en la reestructuración del sistema político-educativo del país durante el periodo 2001-2002?

De este interrogante principal se derivan otros específicos tales como: ¿Cuáles fueron los factores económicos, políticos, educativos, sociales y culturales que enmarcaron la acción colectiva del magisterio colombiano frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278 en 2001 y 2002? ¿Qué relación se estableció entre los fenómenos sociales y los alcances políticos de las acciones de los maestros? ¿Cuál fue el proceso histórico, político y social de las acciones colectivas de los maestros colombianos frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278 durante el periodo 2001-2002? ¿Cuáles fueron las tensiones, las contradicciones y las posibilidades de la acción colectiva del magisterio colombiano frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278? ¿Cuáles fueron los componentes de la dinámica que caracterizaron la acción colectiva de los maestros colombianos en el marco de la reestructuración del sistema político-educativo del país entre 2001 y 2002?

ESTUDIOS SOBRE LA ACCION COLECTIVA DEL MAGISTERIO COLOMBIANO A COMIENZOS DEL SIGLO XXI

El balance historiográfico de los trabajos en Educación desde la categoría de acción colectiva del magisterio –tanto del Decreto 2277 de 1979 como del 1278 de 2002-, evidencian que son escasas las investigaciones en las cuales se indaga por este campo de estudio. Lo que se observa es el interés de los investigadores en interpretar aspectos de orden legal, los cuales se encuentran registrados en los estatutos que regulan el desempeño de los maestros colombianos. Situación diferente, cuando se pasa a interpretar la acción colectiva de los maestros en la defensa de sus derechos. Como evidencia de lo planteado, se encuentran estudios que examinan la evaluación de competencias o de desempeño docente, bajo el Decreto 1278, antes que el análisis de las resistencias de los maestros hacia esas políticas económicas, educativas y sociales. Seguramente porque éste ha sido un punto de inflexión que modificó radicalmente el panorama de la profesión. Es decir que la evaluación es uno de los elementos que más ha impactado al quehacer docente.

Ahora bien, un primer acercamiento al estudio de las acciones colectivas de los maestros frente al acto legislativo 012 de 2000 es el de Alcira Aguilera Morales y María Isabel González Terreros (2006). La investigación titulada *Movilizaciones por la educación: acercamiento teórico, recorrido y balance. Estudio de la movilización contra el proyecto de acuerdo legislativo (PAL) 012 de 2000*, propuso analizar el papel de los sujetos que hicieron parte de la movilización, concentrándose en las acciones colectivas de los maestros del departamento de Nariño, asociados al Sindicato del Magisterio de Nariño SIMANA.

Aguilera y González reconstruyeron la movilización a partir de cinco momentos: 1. El comienzo de la acción colectiva; 2. Organización política y propuestas a congresistas; 3. Paro nacional indefinido; 4. La criminalización de la protesta: lesiones vitales; el descuento de salarios; 5. Las exiguas luchas contra la reglamentación del 001 (antes 012 de 2000). Estos momentos definieron el accionar de los maestros durante ese periodo y dieron paso a la mención de las diferentes estrategias de movilización que se adelantaron: acciones de hecho y acciones jurídicas.

Las investigadoras analizaron el sentido de las acciones colectivas por la educación desde los elementos: la oposición frente a las acciones colectivas, diversificación de formas de protesta, identidad del movimiento y convergencia de sectores. De acuerdo con Aguilera y González (2006), este recorrido y balance de la movilización contra el acto legislativo 012, encontró su relación con algunos rasgos característicos de los Nuevos Movimientos Sociales que posibilitaron su estudio.

En este contexto, los alcances de la investigación realizada por Aguilera y González (2006), permiten identificar la capacidad de organización y puesta en marcha de las acciones colectivas del magisterio nariñense, enmarcadas dentro de la movilización nacional. Estas acciones se instalaron en la reflexión de los acontecimientos históricos y políticos frente a los cuales se movilizaron los maestros, así como las subjetividades políticas que las construyeron.

Los alcances obtenidos por la investigación de Aguilera y González (2006), se constituyen en un referente de primer orden para el objeto de estudio de este trabajo. No obstante, las

indagaciones e hipótesis se enfocarán más en la comprensión histórica de las acciones colectivas de los maestros a nivel nacional.

Por otra parte, un estudio que puede leerse de forma independiente o como continuidad del anteriormente citado es el de María Cristina Martínez Pineda y Andrea Carolina Jiménez Martín (2006). La investigación *Balance crítico y alcances de la movilización contra el proyecto de acto legislativo 012 de 2000. Preguntas por las subjetividades políticas*, analizó

“... en qué medida este tipo de movilizaciones pueden ser interpretadas o releídas desde la potencia que portan como gestoras de nuevos movimientos sociales y como escenarios constituyentes para la producción o constitución de subjetividades, más allá de los elementos identitarios que otrora configuraron los movimientos sociales centrados en la lucha de clases” (p. 216).

El texto abordó primero unas premisas para enfocar la mirada, en las que los conceptos movilización, movimiento social (cultural o educativo) y acción colectiva, exigieron un análisis contextual que superara las perspectivas de los viejos movimientos sociales y ampliara las nociones de resistencia. Luego, se estudiaron los motivos de la movilización y su trayectoria. La cual fue reconstruida a través de siete momentos, cada uno con las estrategias y las acciones que se adelantaron.

Los momentos establecidos fueron: 1. Configuración y gestación de una resistencia: los primeros pasos en contra del 012. 2. Acción político-pedagógica: comprensión y estructuración de las resistencias. 3. Encuentros y desencuentros con el Ejecutivo; 4. Rearticulaciones en las estrategias de negociación política. 5. La gran movilización social

del magisterio colombiano contra el 012. 6. Especificaciones de actos de resistencia al PAL/012: el caso de Nariño. 7. La criminalización de la protesta: estocada final.

El análisis continuó con el registro de los actores y las posturas en oposición, así como los alcances jurídicos y sociopolíticos de la movilización, en torno al proceso y no solamente a los resultados. Por último, la investigación concluyó con el estudio de unos factores críticos y unas preguntas finales. De lo cual se planteó, que si bien la movilización contra el proyecto de acto legislativo 012 configuró algunos avances en la construcción de otras miradas alternativas sobre la acción colectiva de los actores sociales, también es necesario “potenciar y ampliar las formas de resistencia desde lo local, de visibilizar y trabajar *desde abajo, desde lo local* y que se fortalezcan las iniciativas de cada región” (p. 238).

Lo anterior, con el fin de incrementar la capacidad de acción política que sustente la conformación de un bloque de fuerzas alrededor de la defensa de la educación pública. En tal sentido, la investigación de Martínez y Jiménez (2006) se constituye en un soporte para la interpretación de los datos en el presente trabajo.

A continuación, se presenta un conjunto de estudios que fortalecen el problema de investigación que se ha propuesto indagar en este estudio, con la intención de dar una visión panorámica al posible lector de este trabajo. Estas investigaciones son:

El trabajo de María Cristina Martínez Pineda (2011), *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*, realiza un análisis de la acción colectiva de los maestros desde una mirada política. Partiendo de ese punto, buscó cartografiar la acción colectiva en tres unidades de análisis: manifestaciones, movilizaciones y movimientos. De esta manera reconstruyó el mapa de las luchas del magisterio desde la línea del

pensamiento crítico, con el fin de “reconocerlas en su gestación y dinámica, y proponer líneas de análisis a partir de las posibilidades que propiciaron, para potenciar la acción política de los maestros colombianos como fuerza capaz de afectar positivamente las políticas del sector educativo”. Además de visualizar “las condiciones de posibilidad para la configuración de un movimiento social por la educación sólido y resistente” (p. 19).

Martínez (2011) desarrolló esta investigación a lo largo de cinco capítulos: primero contextualizó las luchas por la educación a nivel global y Latinoamericano en un panorama sociopolítico y económico. Después se centró en el contexto colombiano abordando los antecedentes a través de una línea de tiempo que va de 1959 a 2007, para luego mediante el mapa de las movilizaciones por la educación entre 1998 y 2007 identificar sus actores agenciadores. Más adelante analizó dos movilizaciones: la movilización contra el Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para construir la paz” y la movilización contra la reforma de las transferencias: Acto Legislativo 001 – 2001. Por último, se enfocó en las posibilidades para el sujeto político y para los nuevos movimientos por la educación desde una relación alternativa entre maestro y política, y desde FECODE.

Los alcances de este estudio se orientaron hacia la acción política del magisterio colombiano. Es decir, de qué manera los maestros avanzaron en su construcción como sujetos políticos mediante las acciones colectivas que llevaron a cabo, ya fueran agenciadas por el sindicato o por otras organizaciones de maestros. Bajo la perspectiva política de esta investigación, Martínez (2011) concluyó que la configuración de subjetividades políticas es fundamental para la organización de futuros movimientos que dinamicen el campo educativo, al influir en las políticas gubernamentales que lo reglamentan. Por lo tanto, la

función política y social del maestro es vital en la transformación de la educación en el país.

De otro lado, Alexis Vladimir Pinilla (2013), en su tesis doctoral *Memorias sobre la acción colectiva del magisterio en Colombia*, reflexionó sobre la manera en que se ha reconstruido la memoria sobre la movilización del magisterio en el país. Para ello, tomó el periodo comprendido entre 1959 (año de fundación de la Federación Colombiana de Educadores) y 2006. En tal sentido recurrió a diferentes perspectivas teóricas sobre las categorías de acción colectiva y memoria. Así mismo, hizo un balance sobre la movilización de magisterio en América Latina a partir de fuentes secundarias consultadas en el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas.

Esta investigación se desarrolló privilegiando la acción colectiva del magisterio desde el sindicato, por ser esta forma la más representativa y de la cual se tienen más fuentes. Un aporte importante es que Pinilla (2013) identificó tres etapas en la historia del movimiento magisterial colombiano: la primera es una etapa heroica (1959-1979). La segunda es la fase del movimiento pedagógico (1982). La última es el momento de la reactivación de la acción colectiva magisterial a principios del siglo XXI.

La tesis se dividió en cinco capítulos: 1. Antecedentes teóricos de la acción colectiva y los movimientos sociales, así como los estudios sobre memoria. 2. Recorrido por la movilización magisterial en América Latina, identificando sus formas organizativas y de participación, sus apuestas y sus oportunidades sociopolíticas. Así como sus tensiones internas. 3. Énfasis en el sindicato de la FECODE, desde su creación en 1959 hasta 1979. Año en el cual se logró el estatuto docente 2277. 4. Conquistas del magisterio en cuanto al

movimiento pedagógico y la defensa del derecho a la educación y 5. Movilización del magisterio colombiano a principios del siglo XXI, a través del reconocimiento de sus características generales, sus formas y sus agendas políticas.

Los alcances de esta tesis doctoral apuntaron a comprender cómo la falta de documentación de las luchas del magisterio, produjo un vacío en cuanto a lo que sucedió en esas décadas. Este vacío constituyó un factor primordial en la reconstrucción de una verdadera memoria sobre la movilización magisterial en Colombia, que superara los mitos y los liderazgos e intereses políticos individuales. A cambio de agrupar a los nuevos maestros y conformar un colectivo que luche por la dignificación de la profesión, pero no solo en términos laborales sino en el sentido de ampliar su agenda política en torno a la defensa de la educación pública y las orientaciones de la política educativa.

Aparte de los trabajos mencionados, hay tres investigaciones de la UPN sobre el análisis de la acción colectiva desde las agremiaciones sindicales. La tesis de Ángela Talero Walteros (2010), *Cronología de la acción colectiva del magisterio colombiano (1998-2008)*. Desde la cual se abordaron los motivos de las acciones colectivas y la represión del movimiento. El periodo que plantea la tesis se caracterizó por un grado disminuido de acción colectiva nacional, pero también por una explosión de acciones locales frente a la Ley 115 de 1994.

En la misma línea de abordaje, orientada hacia la represión contra las movilizaciones, se inscribe la tesis de Diana Mesa Salcedo (2012), *Maestro: profesión peligro. Violencia contra el sujeto maestro y manifestaciones del magisterio por el derecho a la vida 2010-2012*. En la cual se reconocieron las formas de acción colectiva y de resistencia que adelantaron los maestros para reclamar la defensa de sus derechos. La investigadora

concluyó que se debe hablar de violencias, por ser la violencia contra el sujeto maestro en Colombia originada desde diversos aspectos. Es decir que es multiforme.

Otra conclusión es que al ser víctimas de esa violencia, los maestros agremiados buscaron alternativas de sobrevivencia o de mejoramiento de la calidad de vida por fuera de lo sindical, lo docente y lo político. Por tanto, esa violencia contribuyó al deterioro de la condición magisterial y sindical. No obstante, Mesa Salcedo dio cuenta del surgimiento de nuevos repertorios o formas de acción colectiva que suscitaron la defensa de dichos motivos.

Por otra parte, Fernando Rincón Trujillo (2010) en su tesis *La organización sindical del magisterio para sus acciones colectivas por la educación*, indagó y analizó la perspectiva con que se promovieron las acciones colectivas desde la FECODE y la ADE. El investigador estableció unas nuevas categorías de comunicación (incidencia, perspectiva y posicionamiento), que contribuyeron a reinterpretar las plataformas organizativa, comunicativa y de participación de los sindicatos estudiados.

De este modo, Rincón concluyó que la FECODE y la ADE se instalaron desde la lógica de organizaciones estructurales formales, jerárquicas y cerradas. Lo que se evidenció a través de formas tradicionales de comunicar, dirigir, movilizar y negociar. Esto generó que su accionar fuera más reactivo que propositivo, soportado en los mecanismos de representación. Mientras tanto, los maestros de base fueron asumidos desde una posición subalterna y por consiguiente ellos tomaron una actitud pasiva frente a las decisiones. En otras palabras, los maestros obedecieron a los sindicatos pero no se convencieron

plenamente de que las acciones propuestas fueran las más efectivas frente a la situación del gremio. Simplemente no visualizaron otras opciones.

Hasta aquí se ha intentado realizar un balance historiográfico de las investigaciones que han abordado el tema de la acción colectiva del magisterio colombiano. Este balance muestra distintas perspectivas y señala la pertinencia de investigar estas movilizaciones desde una mirada en conjunto, donde el proceso dé cuenta del significado histórico de las acción colectiva de los maestros en relación con la reestructuración del sistema político-educativo colombiano a principios del siglo XXI.

OBJETIVOS

General

Comprender el significado histórico de la acción colectiva de los maestros colombianos como grupo social, en relación con la reforma a las transferencias y el Decreto 1278, en la reestructuración del sistema político-educativo del país durante el periodo 2001-2002.

Específicos

- Caracterizar los factores económicos, políticos, educativos, sociales y culturales que enmarcaron la acción colectiva del magisterio colombiano frente a la reforma a

las transferencias y el Decreto 1278 en 2001 y 2002, para establecer la relación entre estos y los alcances políticos de las acciones de los maestros.

- Reconstruir el proceso histórico, político y social de las acciones colectivas de los maestros colombianos frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278 durante el periodo 2001-2002.
- Analizar las tensiones, las contradicciones y las posibilidades de la acción colectiva del magisterio colombiano frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278, así como los componentes de la dinámica que la caracterizaron en el marco de la reestructuración del sistema político-educativo del país entre 2001 y 2002.

METODOLOGIA

El comprender el significado histórico de la acción colectiva de los maestros colombianos como grupo social, frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278, en la reestructuración del sistema político-educativo del país durante el periodo 2001-2002, requiere que las exploraciones se hagan con una perspectiva hacia el pasado. En este sentido, la caracterización del contexto político, económico, educativo, social y cultural del país es necesaria para analizar el por qué los maestros se decidieron a movilizarse entre 2001 y 2002. Esta interpretación además debe responder algunos interrogantes originados desde la misma acción colectiva de este grupo social:

¿Cómo se organizaron para afrontar el nuevo panorama? ¿Cuáles fueron las formas de resistencia que utilizaron? ¿Qué elementos de la dinámica propia de la acción colectiva les sirvieron de referente? ¿La acción colectiva de los maestros fue contundente, masiva?

De modo que la perspectiva de esta investigación es histórico-social. Partiendo de esta premisa la metodología del presente estudio se construyó con base en los métodos de la Historia Social, con el fin de interpretar las acciones de un colectivo en particular: los maestros colombianos. El uso de los métodos de esta disciplina se explica desde el planteamiento del objeto de estudio, ya que supone un cambio con respecto a la Historia Política. Mientras que la historia política busca narrar la influencia de determinados personajes en los principales acontecimientos históricos, la historia social pretende dar cabida a las experiencias del pueblo en esos eventos.

Esta transformación en la mirada de la historia es fundamental para esta investigación en la medida en que posibilita la reconstrucción de los hechos desde la participación de los maestros como grupo social, y no desde la visión de las élites políticas de la época. De tal manera que la historia de los maestros se inscribe dentro de la historia del país en una mirada más holística, que los incluye como actores sociales y políticos que han aportado a la construcción de la sociedad y más concretamente al desarrollo del campo educativo.

La historia social ha estado entonces vinculada estrechamente al proceso de la acción colectiva. Para Hobsbawn (2002)

“... la escritura completa de la historia debe determinar las regularidades generales de la organización y el cambio social, además establecer una relación entre ellas y las instituciones y los acontecimientos de la política, y también tener en cuenta la

singularidad de los acontecimientos y las peculiaridades de las decisiones conscientes de los seres humanos” (p.74-75).

Es decir que la historia social permite ampliar el análisis sobre las acciones de los grupos sociales al interpretarlas como parte de un conjunto compuesto por diferentes factores. Esa mirada en conjunto establece “una relación sistemática de índole estructural o causal entre los diversos aspectos del pasado” (Hobsbawn, 2002: 74). Por consiguiente, la acción colectiva, al ser un fenómeno social, forma parte del desarrollo evolutivo de las sociedades humanas y de las etapas de desarrollo histórico, y aporta a la comprensión de la política a partir de factores económicos y sociales.

En términos metodológicos, esa sistematicidad se observa al indagar por el objeto de estudio en distintas fuentes, haciendo indispensable la contrastación de documentos oficiales y no oficiales para crear nuevas interpretaciones o formas de ver la historia. En primer lugar, para acercarse a la veracidad de los acontecimientos del pasado desde los factores políticos, económicos, educativos, sociales y culturales que repercuten en la acción colectiva. En segundo lugar, para no caer en la reiteración de la historia tradicional de girar en torno a la política y a las grandes hazañas de héroes nacionales. Esa prioridad que determinó la historia política dejó de lado a los grupos subordinados quienes también han desempeñado un rol fundamental en el relato histórico, y cuyos testimonios se pueden encontrar en fuentes extra oficiales.

Por lo tanto, el abordaje histórico de la acción colectiva de los maestros requiere un componente cualitativo en una lógica interpretativa con respecto al tratamiento del objeto de estudio. Esta perspectiva pretende ofrecer una comprensión histórica de las

interrelaciones que se dieron en la organización y puesta en práctica de las acciones colectivas de los maestros a principios del siglo XXI, a través de la revisión y el análisis documental de las fuentes, la contrastación y reconstrucción de los hechos, la explicación histórica y la triangulación y el análisis de los resultados de la movilización en medio de un ambiente de reformas neoliberales.

Ruta metodológica

Con base en los criterios de la historia social, la ruta metodológica que se siguió en este estudio fue la siguiente:

- Una vez definido el objeto de estudio, se inició la búsqueda de antecedentes para realizar un balance historiográfico sobre la acción colectiva del magisterio colombiano a principios del siglo XXI. Esta indagación mostró que los estudios realizados abordaron el objeto de estudio desde diferentes perspectivas. Sin embargo, evidenció también que no existen investigaciones de este tipo desde una mirada histórica, lo que permitió el planteamiento de la pregunta: ¿Cuál es el significado histórico de la acción colectiva de los maestros colombianos como grupo social, en relación con la reforma a las transferencias y el Decreto 1278, en la reestructuración del sistema político-educativo del país durante el periodo 2001-2002?

- Partiendo de esta pregunta, se empezó la construcción del marco teórico y la metodología junto con los objetivos. Este trabajo involucró la lectura de diversos textos, la definición del tipo de fuentes a utilizar, las técnicas de recolección de la información, los presupuestos analíticos, la perspectiva del enfoque y la explicación cualitativa.
- Con respecto al marco teórico, se relacionaron las categorías Acción Colectiva e Historia Social a esta investigación. Esto debido a que a partir de la codificación y la conceptualización fue posible realizar abstracciones, que permitieron organizar y explicar de manera objetiva, precisa y clara la interpretación de los datos empíricos.
- Teniendo en cuenta que la historia social interpreta los hechos del pasado de forma estructural, se hizo una revisión documental para comprender los fenómenos sociales que contextualizaron las acciones colectivas de los maestros a comienzos del siglo XXI. El resultado de ese acercamiento indicó que este periodo fue un momento clave en la historia del país, porque representó un cambio en el modelo político y económico que respondió a un fenómeno global iniciado por los postulados de la doctrina neoliberal.
- En cuanto a las fuentes, se determinó el uso de fuentes primarias como las publicaciones seriadas y la prensa.
 1. Publicaciones seriadas. El Movimiento Pedagógico de 1982 impulsado por la Federación que aglutina a los educadores del país Fecode, permitió la emergencia de mecanismos de comunicación en los que los maestros pudieron expresar sus

ideas en torno a la educación. El objetivo de mantener un diálogo abierto sobre los temas pedagógicos y demás quehaceres de los maestros, propició la fundación de la Revista Educación y Cultura en 1984. Esta publicación, que sigue vigente hasta la fecha, fue un insumo importante para la presente investigación. Esto debido a que los diversos editoriales y artículos encontrados en el periodo establecido para este estudio, fueron desarrollados por los protagonistas de las acciones colectivas que se analizaron.

2. Prensa. La perspectiva histórica de esta investigación la encaminó hacia la búsqueda de información en la prensa de la época. Para lograr una amplia recolección de información sobre la movilización magisterial se recurrió a la consulta de diferentes periódicos a nivel nacional, tanto oficiales como alternativos. El objetivo de la utilización de este medio impreso fue reconstruir las acciones colectivas de los maestros de modo que se evidenciaran elementos como su organización y sus formas de protesta entre otros.

De igual manera, se utilizaron investigaciones, libros y textos como fuentes secundarias.

- Asimismo, se determinó que la técnica para la recolección de la información sería el análisis documental. Para este efecto, se consultaron unos periódicos, establecidos con antelación, del año 2000, 2001 y 2002, y se tomó registro fotográfico de todos los artículos relacionados con las acciones colectivas del magisterio. Con este

material se elaboró una ficha en la cual se registraron los hallazgos de acuerdo a la fecha, el nombre del periódico, título de la noticia y el resumen de la información.

- El paso siguiente consistió en contrastar los datos encontrados en los diferentes periódicos con el fin de interpretarlos cualitativamente y hacer un seguimiento cronológico de las acciones. El resultado de este cruce de información se plasmó en una línea de tiempo que permitió reconstruir detalladamente cada una de las acciones colectivas de los maestros en el periodo establecido.
- La organización de los acontecimientos evidenció que las acciones colectivas del magisterio se desarrollaron en tres ciclos de protesta a los cuales se les denominó: preparación y difusión, confrontación y negociación. Estos ciclos fueron relevantes a la hora de comprender la movilización ya que permitieron reconocer los puntos álgidos de la confrontación, así como los puntos más bajos de interacción, entre otros aspectos.
- Luego del diseño de la línea de tiempo se procedió a la reconstrucción de la historia de forma cualitativa. Este relato histórico tuvo en cuenta los tres ciclos de protesta mencionados.
- Por último, se articuló el marco teórico con la reconstrucción histórica y el contexto histórico para analizar el proceso de movilización de los maestros. Esta triangulación se realizó con el fin de interpretar cómo se desarrolló la acción colectiva de los maestros, y cuáles fueron los factores que incidieron en los

resultados de la movilización en ese periodo. En esta perspectiva analítica, al final se expusieron las conclusiones y algunos hallazgos de la investigación.

MARCO TEORICO

El estudio de la acción colectiva de los maestros colombianos durante 2001 y 2002, requirió el uso de unas categorías de análisis que dieran cuenta de los recursos internos y externos de la organización de las mismas. En consecuencia las categorías que se relacionaron a esta investigación fueron dos: Acción Colectiva e Historia Social.

A continuación se expondrá la conceptualización de las categorías mencionadas a la luz de algunos autores.

Teoría de la Acción Colectiva

La acción colectiva como parte del comportamiento social, se ha convertido en un elemento de la conciencia crítica dentro del nuevo modelo económico. Debido a esta particularidad, su análisis es relevante para comprender la movilización que llevaron a cabo los maestros colombianos a principios del siglo XXI.

La acción colectiva es una categoría amplia de la cual se desprenden distintas formas que dependen de su duración e intencionalidad. De modo que cada momento histórico ha determinado la emergencia de variadas formas de acción colectiva. Una de ellas son los movimientos sociales, los cuales se diferencian de otras acciones colectivas por poseer unos

elementos característicos: desafío colectivo, objetivos comunes, solidaridad, interacción mantenida y durabilidad en el tiempo (Tarrow, 1997).

Los aspectos comunes de los movimientos sociales permiten identificar, a su vez, acciones colectivas más cortas que buscan el logro de reivindicaciones en torno a unos intereses específicos del grupo. Es decir que otras formas de acción colectiva no persiguen la toma del poder como en los antiguos movimientos sociales, sino que su lucha está orientada a la consecución de unas prácticas de asociación. Esas prácticas posibilitan la construcción de relaciones recíprocas de confianza entre los sujetos, con el objetivo de realizar acciones en conjunto que reconfiguren el ejercicio de sus derechos sociales y políticos.

De acuerdo con Tilly (1978) una acción colectiva es conformada por un grupo de personas que cuentan con unos intereses, una organización, una movilización y una oportunidad (entendida en términos de estructura de oportunidad política). Los intereses se refieren a los objetivos o las reivindicaciones que busca el grupo. La organización alude a los niveles de estructura interna y externa del colectivo involucrado y al tiempo. La movilización tiene en cuenta el paso de una conciencia netamente individual a la participación activa en el grupo, que se manifiesta en la consecución y gestión colectiva de los recursos. Finalmente, la oportunidad se refiere a la relación con el contexto y las facilidades o dificultades que de él se derivan. “Se trata de la recuperación del concepto de Eisinger (1973) de estructura de oportunidad política, entendido como el conjunto de variables del sistema político que favorecen o dificultan la formación o consolidación de una acción colectiva” (Tilly, 1978 citado en Funes, 2011: 18).

Por otro lado, Tarrow (1997) argumenta que una acción colectiva se convierte en contenciosa cuando "... es utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que se conduce de un modo que constituye una amenaza fundamental para otros" (p.19). Para este autor una acción colectiva contenciosa se configura cuando un grupo social se une en torno a un interés común, en un acto de resistencia frente a lo institucional, ya que carece de acceso a esa forma de poder, y cuyo objetivo es exponer unas demandas que los beneficien como colectivo.

De manera que cuando los conflictos y la confrontación en el sistema social se intensifican, los grupos sociales deciden emprender una acción colectiva contenciosa y generan unos ciclos de protesta.

"... un ciclo de protesta... incluye una rápida difusión de la acción colectiva de los sectores más movilizados a los menos movilizados; un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación; marcos nuevos o transformados para la acción colectiva; una combinación de participación organizada y no organizada; y unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y autoridades que pueden terminar en la reforma, la represión y, a veces, en una revolución" (Tarrow, 1997: 263-264).

En esta dirección, los grupos sociales desarrollan a través de su historia una conciencia colectiva en la que el sentido político los moviliza a manifestarse contra lo que consideran perjudicial para su existencia. De esta forma, los grupos sociales emprenden la

organización de unas acciones colectivas que los confrontan con sus adversarios, con el fin de obtener unas ganancias que les permitan mejorar sus condiciones de vida.

Ahora bien, la acción colectiva contenciosa posee unos elementos y una tipología que la caracterizan y establecen la dinámica de sus relaciones, a la vez que, determinan el poder de la movilización.

El primer elemento se refiere a la capacidad de desafío en la cual el poder de la acción “radica en la ruptura con la convención y el desafío a la autoridad” (Tarrow, 1997: 181). El desafío se convierte entonces en el inicio de la confrontación, pues el grupo social identifica sus fortalezas y las pone al servicio de sus intereses. La capacidad de desafío requiere la realización de unas acciones de hecho contra los adversarios que generan un costo potencial, y configuran el segundo elemento de la acción colectiva contenciosa: la incertidumbre.

“Lo que resulta implícitamente amenazador en una protesta no es sólo la exhibición socialmente no convencional de grandes multitudes, que ofende y asusta a los observadores respetuosos para con las normas, sino las visiones que evoca en los observadores y los oponentes acerca de hasta dónde podría llegar una conducta tan obviamente airada” (Eisinger, 1973: 13-14, citado en Tarrow, 1997: 182)

En tal sentido, la incertidumbre es una herramienta poderosa debido a que la ausencia de límites predecibles crea en los adversarios la zozobra de lo que puede ocurrir, al no establecerse un tiempo definido en la duración de las acciones. Así mismo, “La incertidumbre deriva también de la posibilidad de que una acción se extienda a otros” (Tarrow, 1997: 182). Este aspecto define el tercer elemento: la solidaridad.

Según Tarrow (1997) una acción individual no tiene el mismo efecto de una que se lleva a cabo en colectivo, de modo que, cuando el desafío enfrenta a los adversarios a límites indefinidos y resultados indeterminados con actos dramáticos e ingobernables, genera la solidaridad de otros actores que pueden sentirse representados en esas acciones y deciden participar. Esa unión de fuerzas amplía la movilización y aumenta también su costo.

“La solidaridad interna sustenta el desafío y sugiere la posibilidad de una ulterior disrupción. Los oponentes, los aliados y los observadores responden, no sólo en función de la agresividad del desafío y la incertidumbre que evoca, sino de la solidaridad que perciben en la protesta. Por tanto, los organizadores intentan maximizar el desafío y la incertidumbre de las acciones que organizan, explotar la solidaridad de los participantes y sugerir que representan solidaridades aún más amplias” (Tarrow, 1997: 183-184).

Los elementos mencionados, que definen la acción colectiva contenciosa, pueden aparecer en mayor o menor grado según el tipo de acción colectiva que se realice. Tarrow (1997) establece tres tipos: convención, disrupción y violencia. La convención se refiere a un cierto consenso al interior del grupo social que se manifiesta como manera de unificar las expectativas y coordinarse frente al grupo compacto que suponen los oponentes. Para lograr este objetivo, los manifestantes eligen utilizar formas de protesta conocidas históricamente porque les facilita la organización.

Las formas tradicionales de lucha, como la huelga¹ y la manifestación, empezaron desarrollándose como acciones disruptivas que luego se transformaron en convencionales

¹ De acuerdo con (Linebaugh y Rediker: 240 citado por Tarrow, 1997), “La primera utilización del término “*strike*” (golpear) en el idioma inglés parece remontarse a las acciones de los marineros del siglo XVIII, que

por la fuerza del uso. Es decir que su utilización constante en los repertorios contenciosos de los participantes las institucionalizó, lo que les facilitó la creación de sus propias dinámicas y las hizo parte invariable del proceso de negociación. En palabras de Favre (1991) una manifestación es "... un movimiento colectivo organizado en un espacio público con el fin de producir un resultado político por medio de la expresión pacífica de una opinión o exigencia" (Favre, 1991 citado en Tarrow, 1997: 190).

En este sentido, la huelga y la manifestación generan solidaridad entre los manifestantes y los observadores porque cuentan con rutinas ya establecidas, en las que hasta las autoridades facilitan su desarrollo. Adicionalmente la convención traspasa las fronteras locales y fortalece la presión frente a los oponentes.

Por otra parte, la disrupción se define como poder en movimiento que responde al adversario con acciones no planeadas, más espontáneas, en las que se cruza el límite de la convención y la confrontación. La fuerza de la disrupción en las acciones colectivas contenciosas expresa "el grado de determinación de un movimiento", ya que los manifestantes recurren a acciones que "ponen de manifiesto su existencia y refuerzan su solidaridad" (Tarrow, 1997: 191-192).

En consecuencia, la disrupción busca interrumpir las actividades regulares de los ciudadanos en la calle para visibilizar el conflicto, lo que genera incertidumbre en las autoridades sobre los resultados de esas acciones. Aunque no siempre la disrupción es

golpeaban las velas de sus barcos como signo de su negativa a trabajar" (p.188). Tilly (1978) por su parte, manifiesta que "La aparición de un término equivalente para designar la huelga en muchas lenguas europeas aproximadamente por las mismas fechas sugiere que su origen es múltiple" (p.159). En las acciones colectivas del magisterio que se están analizando se utiliza el término "paro" para definir el cese de actividades.

pública, si es un medio a través del cual se amplía su capacidad de desafío, incertidumbre y solidaridad. Algunas formas del repertorio de la disrupción que van desde el siglo XIX hasta el XX son la barricada, la sentada, la ocupación de fábricas, la marcha que termina en una manifestación en un lugar público, la acción directa no violenta y la ocupación pacífica.

Sin embargo dice Tarrow (1997) que inicialmente

“... las formas disruptivas asustan a los antagonistas por su coste potencial, conmocionan a los observadores y preocupan a las elites relacionadas con el orden público. Pero los periódicos empiezan a conceder cada vez menos espacio a protestas que habrían merecido grandes titulares cuando hicieron su primera aparición en la calle. La reiteración de una forma de acción colectiva reduce la incertidumbre y hace que sea acogida con una sonrisa o un bostezo” (p.198).

Por lo tanto, el agotamiento del repertorio de la disrupción puede llevar el movimiento a la violencia en un intento por reanimarlo. La violencia, tercer tipo de acción colectiva, siempre ha estado ligada a la acción colectiva. Para explicar este fenómeno es necesario comprender que cuando un grupo social se manifiesta y hace uso de ciertas acciones colectivas, a la vez asume conscientemente algunas dificultades que deben ser sorteadas durante la movilización. El riesgo de realizar acciones que claramente desafían a las autoridades, juega en contra de los participantes al potenciar el conflicto facilitando el uso de la violencia. Por un lado, la violencia produce rechazo por parte de ciertos sectores de la opinión pública y de los mismos manifestantes, y por otro, sirve de excusa para la intervención del aparato represivo del Estado.

Eisinger (1973) afirma que

“Aunque la violencia asusta a la gente, tiene una grave limitación como arma política: reduce la incertidumbre. Mientras la violencia siga siendo una posibilidad de las acciones de los disidentes, reina la incertidumbre y los actores colectivos ganan fuerza psicológica frente a sus oponentes. Pero cuando la violencia se desata, o incluso cuando es sólo probable, da a las autoridades un pretexto para la represión y aleja a los simpatizantes no violentos” (Einsinger, 1973 citado en Tarrow 1997: 185).

De modo que la violencia se desencadena en un instante por parte de grupos más pequeños dentro del movimiento que se sirven de unos pocos elementos para iniciar el caos. Por el contrario, los organizadores de una movilización masiva movilizan unos recursos internos y externos con el fin de desarrollar una acción colectiva pacífica que sea difícil de reprimir. Estas manifestaciones se realizan aún con la misma participación de las autoridades.

Estas expresiones de la violencia resultan entonces más efectistas y fáciles de ejercer porque no requieren de una organización previa, pero traen consigo unos peligros que posibilitan que las acciones se vuelvan en contra de los participantes. Mientras que una acción colectiva necesita el consenso y la distribución de roles precisos para ser realizada, la violencia se despliega en un segundo por la exaltación del momento disminuyendo la incertidumbre, que es el poder de los manifestantes frente a los adversarios, su arma política.

A propósito, Tilly (1987) argumenta que la violencia resulta de la interacción de los manifestantes y la fuerza pública. “Las fuerzas represivas son las responsables de la mayor

parte de los muertos y los heridos, mientras que los grupos a los que pretenden controlar son los que más daños materiales producen” (Tilly 1987: 177 citado en Tarrow 1997: 185).

Para resumir, hay tres tipos de acción colectiva contenciosa. La primera es la *convención*, que se refiere al uso de un repertorio de protesta tradicional como la huelga y la manifestación, lo que la convierte en la forma más utilizada porque acude a la solidaridad y a lo ya conocido por los participantes y la misma sociedad. La segunda es la *disrupción*, que atañe a las acciones que interrumpen el transcurrir cotidiano de los ciudadanos y las autoridades, generando incertidumbre e innovación en las formas de protesta, no obstante, la disrupción es inestable y puede derivar en violencia o convención. La tercera es la *violencia*, la cual es provocada por grupos más pequeños dentro de la movilización que ponen en riesgo las acciones colectivas al posibilitar la represión por parte de la fuerza pública.

En esta tipología se combinan en menor o en mayor grado unos elementos que son importantes para la dinámica y la duración de la acción colectiva: desafío, incertidumbre y solidaridad. De tal manera, la interacción de estos aspectos produce la transformación de la acción colectiva. Según Tarrow (1997) cuando una acción colectiva se prolonga en el tiempo sus demandas se vuelven extremas y en esa medida los manifestantes buscan presionar a los oponentes con nuevos repertorios de protesta. Sin embargo, esas acciones caen en la rutina y reducen su efecto de sorpresa, lo que para la acción colectiva es nocivo porque se corre el riesgo de perder apoyos.

Surgen entonces dos formas de responder frente a esta situación: la radicalización y la convención. Cada una de ellas conlleva unos peligros inminentes para el desenlace de la

movilización. “Mientras que la primera restringe su base social y es una invitación a la aparición de facciones y a la represión; la segunda conduce al compromiso y al riesgo de cooptación que Michels predijo hace ya largo tiempo” (Tarrow, 1997: 205).

Ahora bien, siguiendo los postulados de Tilly (1978) y Tarrow (1997), es indispensable relacionar la estructura de oportunidad política a este proceso, ya que constituye un elemento relevante en la acción colectiva. Según estos autores, en la contienda política la estructura de oportunidad política cobra sentido al permitir que los participantes movilicen sus recursos externos de acuerdo con los incentivos que ofrece el sistema político. Estos incentivos pueden ser aprovechados por el grupo social que se moviliza, o pueden ser creados por ellos mismos. Por tanto, lo que determina en buena parte la apertura o el cierre de las oportunidades es la capacidad de desafío de los participantes, que a la vez, posibilitará el éxito o el fracaso de las acciones.

La inestabilidad de la estructura de oportunidad política explica que algunas acciones colectivas se mantengan y alcancen sus propósitos cuando las oportunidades se cierran, mientras que otras no logran superar este factor y deben enfrentar la derrota.

“El concepto de estructura de las oportunidades políticas nos ayuda a comprender por qué los movimientos adquieren en ocasiones una sorprendente, aunque transitoria, capacidad de presión contra las élites o autoridades y luego la pierden rápidamente a pesar de todos sus esfuerzos” (Tarrow, 1997: 156).

Tarrow (1997) establece cuatro cambios principales en la estructura de las oportunidades políticas: la apertura del acceso a la participación, los cambios en los alineamientos de los

gobiernos, la disponibilidad de aliados influyentes y las divisiones entre las élites y en el seno de las mismas.

El primer cambio hace referencia a las condiciones de participación de los grupos excluidos, quienes en gobiernos autoritarios son los que más probabilidad tienen de iniciar una acción colectiva. El segundo cambio tiene que ver con condiciones políticas propicias para que los diferentes grupos sociales realicen nuevas coaliciones, provocando la necesidad en las élites de competir por el apoyo de las fuerzas independientes al sistema político. El tercer cambio es un recurso esencial para la apertura de oportunidades, ya que los aliados motivan la dinámica de la acción y sustentan las iniciativas de los participantes. El cuarto cambio demuestra que también dentro de las élites existen luchas internas que pueden beneficiar a los grupos excluidos.

No obstante, estos cuatro cambios en la estructura de oportunidad política son influidos por el tipo de Estado en que se presenta la acción colectiva. En el caso de un Estado autoritario, la fuerza de la represión conlleva a la configuración de sociedades débiles con escasa cultura política, en las cuales la acción colectiva violenta y la acción colectiva indirecta se constituyen en únicas opciones de movilización. Entre tanto, un Estado democrático posibilita una acción colectiva fuerte, donde sus principales formas de protesta son las acciones colectivas convencionales y públicas.

Por último, explica Tarrow (1997) que "... la naturaleza cambiante de las oportunidades políticas supone que los movimientos deben construir sobre cimientos más sólidos para impedir que las oportunidades se les escapen de entre las manos" (Tarrow, 1997: 178).

Para finalizar, la anterior conceptualización permitirá a esta investigación analizar los tipos de acción colectiva que llevaron a cabo los maestros colombianos a principios del siglo XXI, para establecer la dinámica de la movilización. Esto con el fin de determinar los factores que incidieron en los resultados de la movilización magisterial frente al proyecto de reforma a las transferencias y el Decreto 1278.

Historia Social

El maestro en Colombia ha sido objeto de estudio desde distintas perspectivas, sin embargo, el análisis de sus acciones colectivas no ha sido suficientemente explorado a pesar de su alta participación en las luchas laborales que tuvieron lugar en el último cuarto del siglo XX (Archila, 2002). Luego, la mirada sobre las acciones colectivas de los maestros ha estado centrada desde lo sindical y gremial por demandas laborales y salariales. No obstante, el objetivo de comprender el proceso histórico de las movilizaciones que se llevaron a cabo en los años 2001 y 2002, asume que existe una interacción conflictiva entre los actores que posee otras variantes.

Para lograr un acercamiento a este estudio es importante determinar los cambios en las formas de comprender la historia. De acuerdo con Eley y Nield (2010) la historia social surgió como reacción en contra de la supremacía de la historia política, es decir que pasó de centrar los estudios en el Estado a la sociedad, entronizando la “clase” como la categoría maestra de su historiografía. En palabras de William H. Sewell Jr. la historia social “... produjo una transformación profunda en el campo de la historia –en relación con el objeto

de estudio, los métodos y el estilo intelectual” (William H. Sewell Jr. citado en Scott y Keates 2001: 210).

Fue así como la entrada de la historiografía anglo-marxista contó con un grupo de investigadores (años cuarenta y sesenta) para quienes el principal interés era el pueblo, más concretamente la clase obrera, sus experiencias y su cultura. Sin embargo, luego de la crisis de 1956 el grupo se disolvió por causa de la deserción de muchos de ellos.

En los sesenta, de los estudios de los historiadores sociales que continuaron emergió una visión diferente de lo que era la acción colectiva, que no se trataba simplemente de una multitud que protestaba y destruía todo a su paso sino que tenía unas intenciones claras en su accionar. Estos estudios precedieron al sindicalismo.

“Como Marx, Edward Thompson planteó su proyecto pensando en la continuidad. Entendió la formación de la acción colectiva de clase como una larga lucha contra modelos de explotación inherentes a la producción industrial capitalista, cuyos efectos se acumulaban a lo largo de la historia” (Eley y Nield, 2010: 221).

Este cambio en la mirada de la acción colectiva es el punto central de esta investigación por cuanto se analizará la movilización de los maestros frente a la reforma a las transferencias y el Decreto 1278 desde su organización, su participación, sus fines educativos y políticos. También se interpretará qué ocurrió, cómo fue la confrontación y qué efectos con respecto a la historia produjo. Además se reflexionará sobre la relación entre los alcances políticos del magisterio colombiano y el contexto económico, político, educativo, social y cultural que enmarcó las acciones colectivas, y si este grupo social fue reconocido como actor social y político válido en los debates nacionales por la defensa de la educación pública.

Para lograr este análisis es necesario conocer los planteamientos de los investigadores que aportaron desde la historia social a la transformación del campo de la acción colectiva.

En efecto, así como para la historiografía en Gran Bretaña Edward Thompson fue una gran influencia, en Estados Unidos lo fue Charles Tilly, quien era conocido por su sociología de la acción colectiva. Según Eley y Nield (2010) “Su impresionante facilidad para analizar las transformaciones a largo plazo y a gran escala resultaba tan atractiva como sus profundos estudios sobre la acción colectiva” (p.61). Debido a esa influencia, en estos años la historia social tuvo una gran vigencia.

“Ningún área o tipo de historia parecían inmunes a los principios transformadores o reconstructivos de la historia social. La clave de estos principios... fue la lógica universalizante del “contexto social”, que actuaba como causa del resto de las dimensiones de experiencia, siguiendo al materialismo clásico” (Eley y Nield 2010: 62-63).

Pero a finales de los años setenta, la historia social empezó a presentar claros problemas entre sus mismos exponentes. El acercamiento a la antropología derivó en que algunos investigadores sociales propusieran “... extender el interés del historiador social al análisis del “discurso del trabajador” (Eley y Nield, 2010: 65). Lo que más adelante, durante los ochenta, supuso un giro cultural (nueva historia cultural). Ya para los noventa la historia social entró en crisis, la teoría discursiva foucaultiana, los estudios de género y de raza entre otros, desestabilizaron este campo de estudio ahora más cercano a las humanidades que a las ciencias sociales. “Se comenzó a atacar especialmente el modelo de determinación

social basado en la dicotomía “base y estructura” y a la prioridad lógica que este asignaba a la economía y a sus relaciones sociales” (Eley y Nield, 2010: 69).

Los autores afirman que el declive de la historia social se originó porque los historiadores postestructuralistas rechazaron contundentemente las etapas anteriores. Es decir que despreciaron y deslegitimaron la investigación que se había hecho como manera de distanciarse de una forma de hacer las cosas en el pasado (posmodernismo). Fue así como la historia social fue desplazada por la historia cultural –giro lingüístico- y la categoría sobre la que basó todo su estudio -la clase y sus relaciones- invalidada.

En síntesis, para Eley y Nield y para esta investigación, es necesario relacionar nuevamente las categorías que fueron desligadas por el giro lingüístico o el discurso del posmodernismo, *la política* y *la clase*, sin reducir la una a la otra.

“Queremos evaluar la importancia que tiene la clase para la política, y la importancia de entender la política como un *espacio* de posibilidades, ya sea demarcado por los “hechos” de la clase en algún sentido estructural o estructurante, u organizado en torno a categorías e interpretaciones basadas en la clase” (Eley y Nield, 2010: 78).

En tal sentido, Archila (1997) diferencia la *esfera social* de la *política*, a las que pertenecen los actores sociales y los actores políticos. “Los primeros encarnan demandas sentidas de los miembros de la sociedad civil, los segundos serían los intermediarios entre esta y el Estado” (p. 11). No obstante, Archila relaciona esas dos esferas en la medida en que constituyen una interacción conflictiva con distintas formas de manifestación, en las que no se excluye a la una de la otra y se configura *lo político* que es distinto de la *acción política*

concreta. “... significa una ruptura con el tradicional entendimiento de la historia social a la que se identificaba como aquella que no tocaba la política... entendida como búsqueda de poder o el arte de gobernar” (Archila, 1997: 11).

La relevancia de la historia social en esta investigación reside entonces en que fundamenta el acercamiento a la reconstrucción histórica de las acciones colectivas de los maestros colombianos como grupo social. En efecto, estudiar ‘lo social’ sigue siendo útil porque, en palabras de Judith Butler, “... tiene una resonancia histórica y porque proporciona cierta noción de transformación y cambio” (Butler citada en Eley y Nield 2010: 106). Por consiguiente, la historia social abre el camino del reconocimiento del maestro como actor social y político, y su lucha por aportar a los procesos de cambio en la educación del país. Solo el indagar en su historia permitirá la reconstrucción de una identidad colectiva magisterial a futuro. Como afirman estos autores.

“La continuidad reunida a partir de la recuperación de la historia de un grupo, ya estuviera centrado en su trabajo o en su residencia, definido por coordenadas de identidad étnicas, sociales, de género o sexuales entre otras, se podrían considerar de esta forma estratégicas a la hora de generar la autoconciencia del grupo en el presente. Eso podría incluso posibilitar formas de acción colectiva políticas o de otro tipo. El proceso de establecer continuidades con el pasado de esta forma es fundamental para las posibilidades de organización colectiva en el presente” (Eley y Nield, 2010: 221-222).

CAPITULO 1. CONTEXTO ECONOMICO, POLITICO, EDUCATIVO, SOCIAL Y CULTURAL DE AMERICA LATINA Y COLOMBIA A FINALES DEL SIGLO XX Y COMIENZOS DEL XXI

La década de 1990 representó para América Latina y Colombia un cambio significativo en cuanto a lo económico, lo político y lo social. Las transformaciones políticas que se generaron con el cambio del modelo de Estado al pasar de un modelo desarrollista a un modelo proteccionista, incluyeron evidentemente al campo educativo. En esta perspectiva, la educación fue asumida por el Estado como “objeto de la política” (Martínez Boom, 2010), más concretamente, fue concebida como eje de progreso nacional e individual y como fenómeno productivo.

A continuación se ofrecerá una conceptualización del neoliberalismo, el cual fundamentó las transformaciones políticas a nivel mundial en el último cuarto del siglo XX. Además, se contextualizarán las prácticas de esta doctrina implementadas en los diferentes sectores de nuestro país.

1.1 CONTEXTO ECONOMICO: EL ASCENSO DEL NEOLIBERALISMO A COMIENZOS DE LA DECADA DE 1970

La doctrina neoliberal tiene sus orígenes en los años 1970 cuando los mandatarios de los países más desarrollados idearon una respuesta a la crisis de lo que Harvey (2007) llama el “liberalismo embridado”. El liberalismo embridado consistía en una serie de políticas Keynesianas que ponían límites a la economía y que fueron implementadas después de la

Segunda Guerra Mundial en estas naciones. Estas políticas promovieron un Estado benefactor que se encargaba de atender los derechos fundamentales de los ciudadanos como salud, educación, empleo y vivienda, en el cual operaba una distribución equitativa de la riqueza de los países más desarrollados.

Ahora bien, con la aparición del discurso neoliberal, ese Estado benefactor pasó a ser un Estado interventor que delegó esas funciones en entidades privadas, las cuales concentraron la riqueza al monopolizar los derechos convertidos ahora en servicios. De acuerdo con Harvey (2007).

“El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio” (2007: 8).

Esta conceptualización ofrece las claves de la doctrina neoliberal en cuanto supone que la libertad y la dignidad se deben defender como valores ideales a alcanzar mediante la incentivación de la libre empresa, que es la que, según ese discurso, le permite a los ciudadanos la libre elección y por lo tanto el goce pleno de su dignidad como individuos.

La problematización de esta concepción parece obvia en tanto que liga la libertad del sujeto al mercado, es decir que lo asume únicamente como productor y consumidor de servicios. La invalidación del sujeto como generador de múltiples conocimientos que no necesariamente responden a la lógica empresarial, impide su configuración como sujeto político que actúa de acuerdo con su propia decisión y es protagonista de sus actos. Para el

neoliberalismo, la libertad es la que le permite al individuo superar sus propias dificultades. La explicación que ofrece el modelo neoliberal es que a partir de la apertura de los mercados, el sujeto es “libre” de elegir la mejor empresa de salud, o la mejor educación, o el mejor lugar para vivir, o también es susceptible de obtener un mejor empleo, todo es cuestión de preparación y voluntad.

En últimas, lo que se plantea desde este discurso es que el individuo tiene en sus manos su propio bienestar y, por ende, su futuro. Este planteamiento involucra necesariamente la noción de competencia, por cuanto lo que se le demanda a los individuos es el cultivo máximo de sus capacidades. Luego, bajo este paradigma, solo los más capaces acceden a las “oportunidades” que el mercado ofrece.

El análisis de la implementación del neoliberalismo indica que en la práctica ha sido nefasto para la población, ya que desconoce las circunstancias políticas, económicas, educativas, sociales y culturales de los sujetos en los diferentes contextos en que se mueven. La teoría neoliberal crea la ilusión de que todos los individuos pueden alcanzar niveles de vida deseables mediante el ejercicio de la libertad en una lógica mercantil. Sin embargo, la realidad ha demostrado que es imposible que los países en desarrollo, y por tanto sus ciudadanos, compitan con los más desarrollados, debido a que la participación en el mercado no se da en igualdad de condiciones.

Es evidente que el neoliberalismo surgió como una forma de legitimar el cambio de modelo de Estado para favorecer los intereses de las élites dominantes, lo que les permitió la acumulación de capital y al Estado lo liberó de sus responsabilidades en cuanto al cubrimiento de las necesidades básicas de la población.

1.1.1 LA INSTALACION DEL DISCURSO NEOLIBERAL A NIVEL GLOBAL

La construcción e implementación del discurso neoliberal se realizó a través de mecanismos que incluyeron diferentes actores y sectores de la sociedad, de acuerdo también a las especificidades de los países, es decir que su imposición no fue homogénea. Harvey (2007) afirma que el discurso neoliberal se sustentó en la producción y circulación de información proveniente de unos expertos, y emergió en forma desigual conservando la hegemonía del centro sobre las periferias. Estas estrategias movilizaron el sentido común de la población en cuanto expusieron la libertad como un valor deseable y positivo, enmascarando su verdadera intención. La libertad para expresarse y decidir que reclamaban los ciudadanos del mundo a finales de la década de 1960, fue cooptada por los teóricos del neoliberalismo quienes la manipularon para su beneficio y la equipararon con libertad de mercado.

Lo que evidencia la teoría neoliberal es que su matriz filosófica se basa en la supremacía de lo individual sobre lo colectivo. Partiendo de esta premisa, las políticas neoliberales en Estados Unidos y Gran Bretaña en los años 1980 estuvieron encaminadas a acabar con los sindicatos que agrupaban a una gran cantidad de trabajadores, con el argumento de que eran organizaciones que obstaculizaban la economía por no favorecer los cambios, sino que alentaban el mantenimiento de unos privilegios. La idea central que impusieron las élites sobre la profunda corrupción e ineficiencia que se generaba en el sector público frente a la transparencia del privado, logró el consenso de los sectores políticos y económicos hegemónicos, favoreciendo el planteamiento de la necesidad de privatizar las empresas para obtener mayores rendimientos y productividad.

Esta nueva configuración económica que claramente iba en contra de la mayoría de la población trabajadora, requirió de la implementación de mecanismos de represión que los gobiernos de Reagan y Thatcher pusieron en marcha inmediatamente. Las estrategias adoptadas incluyeron el debilitamiento de las condiciones de la clase trabajadora mediante la reducción de los sueldos, el aumento del tiempo de trabajo y la precaria contratación. Estas formas de disminución de la calidad de vida generaron huelgas en varios sectores de la economía que fueron declaradas ilegales y reprimidas de manera violenta por las fuerzas policiales, dejando a muchos trabajadores en la cárcel.

El ideal neoliberal de la competitividad en el libre mercado expresada por medio de vectores como la gestión, la calidad, la eficiencia, la eficacia y la productividad, se impuso en todos los aspectos de la vida. Esta nueva perspectiva modificó el valor que hasta ese momento se le había asignado a lo social, convirtiéndose en un discurso hegemónico en el que el colectivo perdió su fuerza política y el individualismo se erigió como paradigma del nuevo orden mundial. Dentro de esta lógica, el desarrollo del neoliberalismo a nivel global requirió de la configuración de individuos apolíticos que no aportaran a la construcción de la sociedad, sino que se dedicaran a producir y consumir.

Por consiguiente, la teoría neoliberal produjo unas nuevas tecnologías de control de las que surgieron los llamados “expertos”, quienes fueron los encargados de diagnosticar e implementar acciones en todos los sectores de la economía para instalar el discurso del mercado. Estos “tecnócratas” manejaron un discurso supuestamente libre de ideologías porque, según ellos, lo que realmente les interesaba era el desarrollo y el progreso de las naciones, y no la política. De esta forma, la democracia se convirtió en una amenaza a los valores que promovía esta doctrina, de ahí que se fomentó por parte de los sectores

hegemónicos la creación de Estados autoritarios apoyados por la fuerza militar, que impulsaron discursos nacionalistas y moralistas.

En este sentido, la reflexión crítica y democrática de los sectores sociales con respecto a los efectos negativos de la implementación de las políticas neoliberales a nivel global, fue señalada como una amenaza a la libertad que tanto proclamaba esta teoría. En consecuencia, la expresión del inconformismo producido por este paradigma fue acallada por las élites apoyadas por el aparato represivo del Estado.

1.1.2 IMPLEMENTACION DEL MODELO ECONOMICO NEOLIBERAL EN COLOMBIA EN LA DECADA DE 1990

El giro de la economía colombiana hacia el neoliberalismo en la década de 1990 implicó la adopción de una serie de políticas que de acuerdo a los discursos del nuevo orden mundial, eran “necesarias” para entrar en la vía del desarrollo y el progreso. Estas reformas surgieron como respuesta a la crisis fiscal de la década anterior, de modo que involucraron la reducción del gasto público con el fin de que el Estado se volviera competitivo a nivel interno y externo.

En el caso colombiano, el discurso de la necesidad de modernizar el Estado legitimó las reformas configuradas en la Constitución de 1991, las cuales crearon las condiciones para el desarrollo de un modelo económico basado en la doctrina neoliberal. La Constitución favoreció entonces la normatividad que soporta la mirada corporativista; el libre comercio, los derechos de propiedad privada y el imperio de la ley. Este último aspecto equiparó la

legalidad con la justicia y planteó, en teoría, un dilema ético en cuanto a lo que se puede hacer de acuerdo con la ley y lo que en términos del bien común se debería hacer.

De manera que, la Constitución de 1991 apeló más a la libertad en términos económicos que en términos políticos. En palabras de Archila (2006) “... la nueva Carta alberga una tensión entre la consagración del Estado Social de Derecho y el aliento al neoliberalismo – reflejo de las dos tradiciones que compitieron en su seno, la liberal y la social-demócrata–” (p.16). La Constitución de 1991 favoreció entonces a los grandes terratenientes, empresarios y directivos financieros, que a partir de ese momento no encontraron límites para concentrar el capital y monopolizar el poder económico y político. Es en este sentido que Harvey (2007) plantea que el proyecto hegemónico del discurso neoliberal busca restaurar el poder de clase de una nueva élite dominante.

En Colombia, la entrada del neoliberalismo conllevó la implementación de estrategias de privatización que pretendían supuestamente encaminar al país hacia el desarrollo y el progreso, a través de la competitividad tanto a nivel nacional como internacional acompañadas de reformas en el campo laboral. Sin embargo, en la práctica se evidenció claramente que esas reformas profundizaron aún más la precariedad de los diferentes sectores económicos del país.

“La apertura económica a los mercados internacionales, que se había manifestado desde antes en el modelo gradualista de desarrollo colombiano, tomó un carácter avasallador en los años noventa. En realidad lo que ocurrió en esos años fue una apertura “hacia adentro” que permitió el ingreso desbocado de importaciones, especialmente de bienes de consumo no durables y de lujo, con lo que se vio

afectada no solo la producción industrial sino especialmente la del campo” (Misas, 2002 citado en Archila, 2006: 17).

1.2 CONTEXTO POLITICO: EL CAMBIO DEL MODELO DE ESTADO EN COLOMBIA EN LA TRANSICION AL SIGLO XXI

A nivel político, la imposición de las prácticas neoliberales requirió de reformas estructurales en el Estado colombiano para su plena consolidación. La implementación de la política de descentralización política y administrativa demostró el sentido impositivo del modelo neoliberal, que planteó la necesidad de reducir el Estado y sus responsabilidades frente a los ciudadanos. Este proceso se consolidó a través de Constitución de 1991, con el fin de incentivar el manejo de recursos por parte de las regiones.

El propósito clave de esta política fue reducir las responsabilidades financieras del gobierno central en materia social y de gestión. El argumento en el campo político, que sustentó la descentralización, fue que la acción del Estado no llegaba a todos los entes territoriales del país, y por eso se hacía indispensable que las regiones administraran sus propios recursos de acuerdo a sus necesidades particulares.

De esta forma, la descentralización política y administrativa apuntó a hacer partícipe a la sociedad civil de la elección de sus gobernantes –alcaldes y gobernadores- y a ser veedores de sus actuaciones mediante la creación de diferentes espacios de control. Asimismo, propendió por que los gobernantes, al ser los responsables del manejo del presupuesto,

respaldaran la confianza de sus electores a través de la implementación de políticas encaminadas al bienestar general de la población.

No obstante, la abstención, la falta de interés de los ciudadanos por ejercer funciones de control, la negativa de los partidos tradicionales a perder su poder y a dejar a un lado sus propios intereses, y la evidencia de que el conflicto armado que azotaba al país desde la década de 1960 y demás problemas sociales se agudizaron, demostraron que en la práctica esta política desestabilizó aún más las estructuras del sistema político colombiano.

“Este proceso de transformación del modelo de desarrollo del capital afectó las estructuras de la forma de Estado y del funcionamiento de las economías a partir de la puesta en marcha de lógicas de desregulación, desmonopolización, privatización y descentralización que redefinieron las fronteras entre lo público y lo privado y las relaciones entre Estado y sociedad civil” (Martínez, 2011: 25).

Luego, el cambio de un Estado promotor a uno interventor supuso para Colombia la promulgación de políticas neoliberales que influyeron negativamente en la vida laboral y social de los ciudadanos. La política de descentralización iniciada en la Constitución de 1991 encontraría un punto decisivo en el año 1998 bajo la presidencia de Andrés Pastrana.

1.2.1 LA CONTRARREFORMA POLITICA EN COLOMBIA A FINALES DE LA DECADA DE 1990

Dentro del proceso de cambio del modelo de Estado iniciado a comienzos de los años 1990 por los gobiernos liberales de Gaviria, el de la apertura económica y el del salto social de

Samper, se generó una recomposición de las élites que aseguró la elección de un gobierno conservador en 1998.

El gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) propuso una reforma a la Constitución de 1991, con lo cual configuró una contrarreforma política cuyo propósito era acabar con el narcotráfico, las guerrillas y la movilización social, para favorecer la modernización del Estado que exigía el modelo neoliberal. La propuesta de Pastrana, expresada en su Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para construir la paz”, se encaminó a atacar la corrupción y la violencia, detener el narcotráfico y lograr la concreción de un proceso de paz con las FARC. Esta propuesta se consolidó mediante una estrategia política, económica y antisubversiva: el Plan Colombia, el cual planteó el fortalecimiento del Estado mediante una gran inversión en las fuerzas armadas y una estrategia de desarrollo alternativo.

El Plan Colombia de Pastrana en conjunto con Estados Unidos y su presidente Bill Clinton, fue proyectado con una inversión inicial de US\$1.300 millones y su objetivo era reducir los cultivos de coca en un 50% en cinco años (El Espectador, 2010). Este compromiso, adquirido con Estados Unidos, implicaba la reducción del narcotráfico en suelo colombiano mediante la erradicación y sustitución de cultivos, el control militar y el fortalecimiento del sistema judicial anticorrupción. Adicionalmente, requería una serie de reformas a las instituciones y un plan de ajuste fiscal exigido por el FMI para financiar la lucha contra el narcotráfico.

Sin embargo, estos propósitos carecieron en la práctica de una verdadera reforma estructural del Estado, que proporcionara las condiciones para que el sector social se fortaleciera y sirviera de base para acabar con el conflicto armado interno y el narcotráfico.

Lo que se evidenció después de su implementación, fue que el Plan Colombia agotó los recursos del país dejando una grave crisis humanitaria.

“Se incrementa el endeudamiento externo, se privatiza para hacer asistencialismo, se socializan las pérdidas y se pretende explicar que los sacrificios de hoy serán el crecimiento y la mejor distribución del ingreso en el mañana. Aunque esto fuera cierto, es objetivo decir que la propuesta económica planteada no contribuye en el corto y en el mediano plazo a la paz y la convivencia social, aún si se lograra un acuerdo entre los actores armados de la guerra” (Oficina Internacional de Derechos Humanos Acción Colombia, 2000).

Además, el Plan Colombia permitió que tanto el ejército como la policía adquirieran poderes extraordinarios, que se tradujeron en violaciones a los derechos humanos en poblaciones rurales donde el conflicto armado se agudizó (Washington Office on Latin America, 2010). De acuerdo con El informe de la Oficina Internacional de Derechos Humanos Acción Colombia (2000) las propuestas del Plan Colombia

“... se convierten en más de lo mismo: más endeudamiento, más militarización, más daño al medio ambiente mediante más erradicación forzosa de cultivos, mas violaciones a los derechos humanos, más injerencia norteamericana, más conflicto a *nombre de la paz, la prosperidad y el fortalecimiento del Estado*”.

Ahora bien, el desarrollo de la contrarreforma política de Pastrana se extendió hasta el campo educativo en su clara intención de transformar las instituciones y cumplir con el plan de ajuste fiscal acordado con el FMI. En este sentido, el gobierno planteó una

contrarreforma educativa que se enmarcó dentro del proceso de reglamentación e implementación de las reformas neoliberales en Latinoamérica.

1.3 CONTEXTO EDUCATIVO: LAS REFORMAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES EN AMERICA LATINA Y COLOMBIA EN LA DECADA DE 1990 Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

Para entender el interés por fortalecer la educación en los países Latinoamericanos en los años 1990, es fundamental comprender el contexto histórico de la década anterior, en la cual el sector más deprimido, según los análisis de los “expertos”, fue el de la educación. La necesidad de refundar el Estado debido a la profunda crisis de esos años, conocidos como la “década perdida”, enfocó la mirada sobre este sector para que respondiera mediante unas transformaciones estructurales a los requerimientos del mundo globalizado.

La urgencia de formar obra de mano calificada y por tanto competitiva que se vinculara al modelo de desarrollo del mercado, justificó la implementación de reformas en el campo educativo que facilitaran el paso de la “escuela expansiva a la competitiva” (Martínez Boom, 2004). En términos políticos, ese paso se materializó a través de la política de descentralización, que se basó en la idea de que sería mucho más eficaz aplicar y controlar las reformas desde los municipios. El planteamiento de “a mayor descentralización, mayor autonomía escolar”, se legitimó con la apertura de espacios de participación en la escuela a través del gobierno escolar, que habilitó a cada institución para diseñar sus propios planes y programas de acuerdo a sus necesidades.

No obstante, este postulado netamente neoliberal no contemplaba la autonomía escolar en términos académicos sino en los de la consecución de recursos, lo que fomentó la formación de capital humano “empoderado” para la autogestión y la autofinanciación, de esta manera el Estado se desligó de sus funciones. Al final, las instituciones educativas debieron responder a unos estándares internacionales mediados por pruebas externas, lo que a la vez las calificó para conseguir más o menos recursos dependiendo de su desempeño entre otros factores.

La descentralización como política de desarrollo del modelo neoliberal permitió que múltiples actores entraran a participar en este campo, estableciendo numerosos vectores de calidad que garantizaron el control de los procesos a través de la evaluación permanente. Estos indicadores de eficiencia certificaron la homogenización de los procesos educativos direccionados desde los grupos de poder económico, a quienes les interesaba que se implementaran estrategias y técnicas financieras en el currículo de las instituciones porque ahorrarían costos.

Estas prácticas neoliberales encontraron su sustento en el discurso de la modernización que implicaba la actualización del Estado frente a los requerimientos nacionales e internacionales, razón por la cual la educación se relacionó directamente con los modelos de desarrollo en cada uno de los países de América Latina. Martínez Boom (2004) distingue tres momentos claves que permiten comprender las reformas educativas: la escuela expansiva, el giro estratégico y la escuela competitiva.

De acuerdo con este autor, en los años 1950 las reformas educativas legitimaron los principios de igualdad de oportunidades, gratuidad y obligatoriedad en el marco de la

modernización. Esto significó el crecimiento y diversificación de los niveles educativos, y la inclusión de poblaciones que estaban marginadas del sistema. Por tanto, Martínez Boom (2004) denomina “escuela expansiva” a ese modelo de oferta en el cual la matrícula creció aceleradamente y permitió a los sistemas educativos crear mayor infraestructura, dotar de material didáctico las aulas, capacitar a los maestros y mejorar los procesos de aprendizaje en cuanto a la pertinencia y la eficiencia.

Ahora bien, el discurso de la crisis educativa que se generó en los años 1980 en la llamada “década perdida”, representó una fractura en la expansión de la educación porque fue incapaz de responder al crecimiento de la demanda debido al fenómeno de la deuda externa. Además, la escasez de recursos, el incremento de costos, la poca pertinencia de los resultados académicos con las exigencias sociales y los obsoletos métodos de enseñanza, supuestamente obligaron a los organismos internacionales a diseñar un conjunto de medidas orientadas a la reestructuración de los sistemas educativos, como estrategia para garantizar el ajuste económico: el Consenso de Washington².

Este giro estratégico, según Martínez Boom (2004), dio origen a la “escuela competitiva” en la era neoliberal, la cual se caracterizó por la incorporación de nuevas estrategias de desarrollo en las que se replanteó el papel de la escuela y del maestro, y la relación entre educación y productividad se hizo más evidente en el marco de la globalización y del mercado.

² Término acuñado en 1989 por el economista John Williamson para describir un conjunto de diez fórmulas que constituían el paquete de reformas estándar para los países en desarrollo azotados por la crisis, según el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos (Tomado de Wikipedia).

La aparición de las políticas educativas en los países Latinoamericanos respondió entonces a procesos de globalización, en que la modernización de la educación pasó necesariamente por la modernización del Estado y la sociedad. Es decir que los Estados no fueron los que determinaron las políticas educativas de acuerdo a sus especificidades culturales, sociales, económicas o políticas, sino que estas obedecieron a directrices supranacionales que definieron lo que se requería de este campo en el nuevo orden mundial (Martínez Boom y Orozco, 2010).

Martínez Boom y Orozco (2010) exponen que a través del establecimiento de ciertas categorías se legitimó la instalación de unas políticas para reformar el Estado y la escuela. Estos autores argumentan que la escolarización y sus políticas, la reorganización de la educación, el agenciamiento y las políticas del aprendizaje fueron estrategias de normalización que se utilizaron como mecanismos de disciplinamiento en América Latina para acceder al desarrollo. Estas estrategias se fundamentaron en la idea que la educación en Latinoamérica fracasó debido a que el analfabetismo persistía, y por ende esta condición determinaba la fuente del atraso en estos países.

En tal sentido, la comprensión de que esta perspectiva biopolítica asumió a la educación como dispositivo de control, distancia a Martínez Boom y Orozco (2010) de los discursos esencialistas y no históricos que justificaron la implementación de unas lógicas del aprendizaje en el campo educativo.

En conclusión, las reformas educativas implementadas en la década de 1990 en América Latina configuraron unas formas de verdad y de poder mediante mecanismos y dispositivos que permitieron su naturalización y legitimación. De acuerdo con Ball (2008), lo que somos

ahora es una construcción social, es decir que el salto de la administración educativa a la gestión transformó moralmente a la sociedad. Este planteamiento apunta a que esas tecnologías se interiorizaron en la mente y el cuerpo para crear un tipo específico de sujeto que se acercara a lo que el sistema necesitaba: individuos consumidores que se pudieran controlar desde el mercado, lo que inevitablemente afectó las identidades y las relaciones sociales.

Al respecto, Veiga-Neto (2010) afirma, desde la perspectiva foucaultiana, que las nuevas prácticas educativas que surgieron de las reformas neoliberales intervinieron en la producción de subjetividades del mundo contemporáneo, y cambiaron la propia gubernamentalidad neoliberal en la que el ejercicio del poder adquirió nuevas formas de control de la vida de los sujetos. En la modernidad las tecnologías implementadas en la escuela crearon prácticas empresariales que potenciaron la vida productiva de los sujetos y generaron diversos saberes, todo esto permeado por el ejercicio del poder y la visión de *la educación como objeto de la política* (Martínez Boom y Orozco, 2010).

1.3.1 LAS REFORMAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES EN EL MARCO COLOMBIANO

El discurso del Consenso de Washington encaminó a Latinoamérica hacia una serie de medidas de ajuste económico con el fin de responder a la deuda externa y estabilizar las economías de la región, debilitadas por largas dictaduras y democracias representativas con altos grados de corrupción. Las reformas que se requerían, según los expertos, incluían evidentemente al campo de la educación el cual se encontraba en crisis. Este discurso

encontró el respaldo de los gobiernos de turno en los países de América Latina, quienes implementaron el paquete de reformas a través de la imposición de políticas descentralizadoras que cambiaron el modelo de Estado en la región.

En el caso colombiano, la crisis a la que se refieren investigadores, intelectuales de la educación o analistas simbólicos, conceptos utilizados por Bravlasky y Cosse (2006) desde instituciones como el PREAL –Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-, tiene que ver con la declaración del país como un Estado fallido en la década de 1980. El diagnóstico que justificó estas medidas fue que el Estado promotor había malgastado los recursos en educación pública de mala calidad, no competitiva, y por eso se hacía necesario intervenir con una reforma estructural fuerte que evitara el colapso.

La superación de esa crisis fiscal necesitaba entonces de la aplicación de acciones concretas que atacaran los puntos débiles detectados por los expertos. En consecuencia, la reforma educativa solo era viable si se transformaba el Estado, ya que su reducción impulsaría la participación de otros actores en la cuestión educativa.

Ahora bien, la Constitución de 1991 permitió la entrada de la lógica del mercado a los diferentes sectores de la sociedad y abrió la posibilidad de que el campo educativo fuera manejado por otros actores, reduciendo de esta manera las funciones del Estado a las de servir como ente regulador del proceso. Por lo tanto, durante los años 1990 se inició la reforma educativa en Colombia respondiendo a las exigencias de los organismos internacionales en cuanto a privatización de la educación, reducción de la inversión en carrera docente, profesionalización, implementación de los sistemas de calidad: cultura de

la evaluación, focalización, innovación, autonomía escolar, gerencia educativa, fortalecimiento de la dimensión laboral, homogenización de los sistemas de enseñanza.

En efecto, los aspectos mencionados evidenciaron que el trasfondo de la reforma educativa fue el manejo instrumental del conocimiento como motor de desarrollo y progreso. Esta intención motivó la urgencia de que los aprendizajes respondieran de manera pertinente a los códigos de la modernidad, convirtiendo a la educación en un sector muy importante que debía ser regulado dentro los estándares de la lógica neoliberal.

En síntesis, la modernización de la escuela en términos de competitividad conllevó a una racionalidad en la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos al incluir propósitos organizativos de gestión curricular y pedagógica. El énfasis de los propósitos se fundamentó en los principios de calidad, eficiencia y eficacia, los cuales que serían los ejes centrales de la política educativa. Adicionalmente, se incorporaron nuevos procesos de planeación, estímulos, usos de las tecnologías en el aula, profesionalización de los docentes y financiamiento derivado de fuentes privadas e internacionales.

Luego, la regulación del campo educativo bajo parámetros de calidad controlados por actores externos, encontró su consolidación en el gobierno de Andrés Pastrana a finales de la década de 1990. Este gobierno implementó una fuerte contrarreforma educativa que transformó las dinámicas del sector.

1.3.2 LA CONTRARREFORMA EDUCATIVA DE 2001 Y 2002 EN COLOMBIA

La reforma a la Constitución de 1991 en sus artículos 356 y 357 impulsada por Pastrana desde el mismo comienzo de su gobierno, configuró una contrarreforma política y educativa que se concretó con la aprobación de la reforma a las transferencias y su posterior reglamentación mediante la Ley 120, que a la vez modificó la Ley 60 de 1993. Esta última Ley permitió la expedición del nuevo Estatuto de Profesionalización Docente Decreto 1278 de 2002, el cual reconfiguró de forma radical el campo educativo.

Según Fecode, el Decreto 1278 respondió a las políticas neoliberales de recorte de gastos del Estado para los sectores sociales, las cuales se materializaron a través de la descentralización de los recursos. De este modo, el Estado pudo desligarse de sus obligaciones para con la educación al permitir que las regiones manejaran su propio presupuesto y lo focalizaran en los más vulnerables.

“El imperio del libre mercado, según los nuevos postulados, debe conducir inexorablemente a modificar el intervencionismo estatal vigente de casi un siglo para retornar al Estado gendarme decimonónico del “dejar hacer y dejar pasar” – *laissez faire, laissez passer*- cuya protección caritativa solamente se aplicará a los más pobres de los pobres” (Ramírez, 2000: 2).

Asimismo, el Estatuto de Profesionalización Docente del año 2002 resignificó la labor docente. Esta resignificación se explica desde la propia concepción del libre mercado, en la cual los maestros que acompañan el proceso de aprendizaje con un enfoque humanista y crítico, y no bajo una lógica empresarial, son poco útiles. Lo que requiere el modelo

neoliberal es orientadores o guías que encaminen los procesos hacia la adquisición de ciertas habilidades específicas, que garanticen la satisfacción de las necesidades del nuevo orden mundial (Martínez Boom, 2010).

Ese nuevo orden –el del libre mercado- busca la formación de individuos que configuren nuevas ciudadanías y desarrollen competencias estandarizadas que respondan a los requerimientos de la sociedad actual, en la que el conocimiento no se encuentra únicamente dentro de la escuela sino en la ciudad y demás espacios sociales. El sujeto formado bajo estos parámetros adquiere “... otros valores: emprendedor, económicamente competitivo, que demande calidad en todo lo que hace y, sobre todo, en lo que consume, es decir, un buen consumidor” (Martínez Boom, 2010: 116). Este sistema, concibe la educación como una estrategia política y económica a nivel global, ya que convierte este campo en una empresa con un producto tangible.

En esta dirección, el trasfondo de la contrarreforma educativa consistió en configurar una sociedad de control mediante el dominio de la mente y el alma para el cultivo del consumo. Esta intención se planteó a través de tecnologías que los sujetos interiorizaron en la conciencia y en el cuerpo, y que se instalaron en sus subjetividades con el fin de moldear un cierto tipo de sujeto (maestro, ciudadano) que se acercó a lo que el sistema necesitaba (Ball, 2008). De esta manera, la reconfiguración de la concepción del maestro respondió a una transformación moral que requería la sociedad mercantil para su pleno desarrollo.

El análisis de la reforma a las transferencias y el Decreto 1278 evidencian algunos aspectos relevantes de la contrarreforma educativa. A continuación se ofrecerá una interpretación con el objetivo de ampliar y profundizar la comprensión de sus alcances.

Nueva configuración del maestro

La contrarreforma educativa tuvo como epicentro el transformar la concepción del maestro y dividir al magisterio en dos estatutos. Este último aspecto involucró a los educadores en una dicotomía de antiguos y nuevos que fue perjudicial para la unidad del gremio. El nuevo Estatuto de Profesionalización Docente del año 2002 configuró entonces al maestro en un sentido diferente al que se había asumido en el estatuto anterior. En el Decreto 1278 la función del maestro se volvió instrumental, debido a que lo que requería el sistema era una educación basada en el desarrollo de competencias.

Bajo esta premisa, el maestro se convirtió en un facilitador que no necesitaba ser un sujeto de saber pedagógico, ya que la pedagogía no iba a ser su eje central. Este sentido del nuevo estatuto, operativizó el quehacer del maestro al transformarlo en un trasmisor de una disciplina y un conocimiento específico en el que no mediaba la pedagogía como ciencia.

“Aparte de instrumentalizar la profesión al subordinarla como agente dócil y pasivo para garantizar la aplicación de las políticas educativas de corte neoliberal, la expedición y aplicación del Decreto 1278 de 2002 empodera una concepción técnico instrumental de lo que es la profesión docente y el concepto de maestro. Estamos ante un retorno de una concepción instrumental del docente, que lo asume como un técnico, un operario, que no tiene iniciativa propia ni autonomía, que no teoriza ni conceptualiza sobre lo que hace en su labor diaria; y que, adicionalmente, lo somete a una relación complejamente jerarquizada bajo una estructura burocrática de tipo tecnocrático” (Avila, 2012: 23).

Este aspecto se refleja en que el nuevo Estatuto abrió la posibilidad de que profesionales de otros campos del conocimiento asumieran el rol del maestro e intervinieran en los asuntos educativos, sin tener en cuenta que el maestro fue formado por una institución de educación superior para serlo y actuar en consecuencia dentro del campo educativo.

La problematización de este planteamiento tiene varios componentes. Por un lado, el maestro perdió el significado de su profesión, es decir, lo que lo distinguía del resto de profesionales. Por otro lado, lo despolitizó porque lo dejó por fuera del debate político y pedagógico de lo que debía ser una educación de calidad, pues los lineamientos de las diversas áreas del conocimiento los empezaron a elaborar los “expertos en educación”, de acuerdo a los estándares exigidos por los organismos internacionales en el marco de la globalización.

De acuerdo con Rodríguez (2002) el Estatuto Docente “... carece de legitimidad; desprofesionaliza el ejercicio de la docencia; viola el mandato constitucional que dispone que la enseñanza será ejercida por personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y que ordena a la ley garantizar la profesionalización y dignificación de la actividad docente...”

(p.25)

Transformación de la carrera docente

La contrarreforma educativa atacó un aspecto central del anterior estatuto: el escalafón docente. El propósito de modificar los términos de la carrera docente fue insertar al maestro en un sistema de evaluación permanente, la evaluación de competencias, en el que la

formación constante se convirtió en un requisito para la profesionalización. En otras palabras, se cambiaron las condiciones de la carrera docente debido a que los expertos concluyeron que con el régimen anterior (Decreto 2277) los maestros no entraban al magisterio por meritocracia y su formación no era pertinente ni permanente, y por lo tanto eran los culpables de la mala educación pública en Colombia.

Sin embargo, el trasfondo real de esta modificación fue el de realizar un ajuste fiscal y crear un "... mecanismo para el control ideológico y cultural del docente, pues desde ellas [las competencias] se prescribe lo que debe ser su saber y el enfoque metodológico de lo que ha de ser su práctica" (Avila, 2012: 27). Según Rodríguez (2002)

“En este tipo de evaluación lo que importa son los resultados ; el proceso, el entorno y las circunstancias no cuentan... esta evaluación no es para estimular el ejercicio de la docencia ni para promocionar a los mejores, sino para controlar y reprimir a los maestros” (p.24).

Como resultado, surgieron diversidad de corporaciones educativas, avaladas por el Estado, que ofrecieron todo tipo de formación para los maestros, en la que se privilegiaba el concepto neoliberal de “innovación”. De igual forma, se ofertaron cursos para que los maestros lograran pasar la evaluación por competencias que les permitirían ascender en el nuevo escalafón. Esta normatividad sujetó el ascenso de los maestros al presupuesto disponible para este fin, facilitando el recorte del gasto público por parte del Estado en cuanto al monto de los salarios y acatando las directrices del FMI y del BM.

Otro aspecto de la transformación de la carrera docente implicó la implementación de una evaluación de desempeño por parte de diferentes actores de la comunidad educativa. La

evaluación fue concebida para condicionar la permanencia de los maestros en el sector oficial, además de coartar su participación en las acciones colectivas del magisterio. Este factor evidentemente se dirigió a restringir los derechos sindicales y políticos de los maestros, y su autonomía dentro de las instituciones educativas. Para Rodríguez (2002) en el Decreto 1278

“... la Carrera Docente deja de ser un instrumento de promoción, garantía y estímulo del ejercicio de la docencia por profesionales de la educación, el escalafón pierde el carácter de instrumento que garantiza la estabilidad y la promoción regular y permanente de los maestros; los maestros verán menguada su autonomía profesional y quedarán expuestos a toda clase de arbitrariedades y manipulaciones; la evaluación es despojada de su sentido y significado pedagógico para adquirir un carácter punitivo” (p.25)

En este panorama, la movilización social magisterial se afectó significativamente, no solo por el temor a las represalias en la evaluación de desempeño, sino por la implementación de otros mecanismos de represión hacia la acción colectiva por parte del Estado. En este sentido, la criminalización de la protesta desplegada por la doctrina neoliberal permitió las sanciones de tipo económico, laboral y social a los maestros. Asimismo, el Estado facultó a la fuerza armada para actuar en contra de los maestros que participaran en las acciones colectivas. En consecuencia, las demandas por mejores condiciones laborales, defensa de la educación pública, igualdad de derechos y justicia redistributiva, se disminuyeron luego de la expedición del nuevo Estatuto.

Privatización de la educación pública – Racionalización de los recursos – Focalización del gasto

La contrarreforma educativa no solo apuntó a cambiar la concepción del maestro, a romper la unión del magisterio y a modificar los términos de la carrera docente, sino que impuso una serie de medidas que tendieron a empeorar la situación de la educación pública porque inició un proceso progresivo de privatización. La relación maestro-alumno que aumentó el parámetro de estudiantes por curso, generó hacinamiento en las aulas escolares y deterioró las condiciones de enseñanza, lo que claramente fue en contravía del discurso de calidad.

Otra medida desfavorable para la educación pública fue la extensión de la política del subsidio a la demanda, en la cual la asignación de recursos se otorgaría dependiendo del número de estudiantes y de la eficiencia de los proyectos educativos de la institución. La consecuencia directa de esta racionalización de los recursos, fue que los centros educativos tuvieron que autofinanciarse a través del pago de matrículas y de un subsidio por estudiante.

“... en consonancia con la visión neoliberal del rendimiento, una política de demanda presume el otorgamiento complementario de recursos en función de resultados de calidad y eficiencia... un concepto de asignación de recursos con esas características desatará una feroz competencia por la atención de estudiantes; pues se aplicará la fórmula a más estudiantes, más recursos asignados. La institución es obligada a actuar como cualquier empresa en el mercado. La competencia no será exclusivamente entre las instituciones públicas... se extenderá a la disputa con instituciones privadas por la obtención de dineros públicos” (Estrada, 2001: 27).

Adicionalmente, las instituciones se vieron obligadas a buscar por otros medios los recursos para solventar el pago de la nómina de los maestros. Con estas medidas el Estado se desentendió de sus obligaciones para con la población en materia educativa, y convirtió a las escuelas en un sistema empresarial donde los rectores se transformaron en gerentes, y los estudiantes y sus familias en clientes que compraban un servicio.

Por otra parte, el discurso sobre el fortalecimiento de la educación como medio para lograr una mayor competitividad del país a nivel internacional, dio paso a que el Estado delegara en los sectores privados el desarrollo de sistemas de calidad. Estos sistemas midieron la calidad de la educación y materializaron la premisa de lograr mejores resultados con menor inversión, transformando los ambientes pedagógicos y académicos en espacios controlados.

De manera que los conceptos que comenzaron a regir en los centros educativos fueron los de gestión, desempeño, tecnologías de la información y procesos de participación, los cuales actuaron como indicadores de los resultados que se esperaban de las instituciones. Estos indicadores también fungieron como reguladores del presupuesto de cada escuela a nivel nacional, pues a menores índices de resultados menor asignación de recursos, es decir, se aplicó una política de remuneración por desempeño.

El objetivo de todas estas medidas fue formar obra de mano calificada para que se vinculara al modelo de desarrollo del mercado, por esta razón el Estado únicamente invertiría recursos en capital humano competitivo que retribuyera con su fuerza laboral al progreso del país. Este planteamiento encontró su corresponsabilidad en el concepto económico de “tasa de retorno”.

Descentralización educativa

“Cabalgando en el sofisma de que profundizar la descentralización es sinónimo de democracia, se procede a darle desarrollo a toda la concepción neoliberal para desmembrar el país, atomizarlo organizativamente y de paso despachar las obligaciones de la nación hacia esas nuevas entidades territoriales...” (Arroyave, 2001: 33).

En esta dirección, la política de descentralización en el campo educativo respaldó el postulado neoliberal de que “a mayor descentralización, mayor autonomía escolar”, entendiendo esta como autogestión y autofinanciación. La Ley General de Educación permitió que las instituciones educativas diseñaran sus propios planes de estudios y sus currículos, y fortaleció el gobierno escolar dándole participación a todos los miembros de la comunidad educativa en lo concerniente al horizonte de la institución, lo que legitimó el proceso de descentralización y las reformas educativas.

Con la descentralización educativa múltiples actores, que no necesariamente tenían la formación pedagógica para dirimir la cuestión educativa, garantizaron el control de los programas de los centros educativos al evaluar los procesos por medio de indicadores de eficiencia y pruebas externas. Estas prácticas evaluativas se tradujeron en la homogenización de los sistemas de enseñanza, lo que evidentemente creó una contradicción. Por un lado, se le permitió a las escuelas elaborar sus propios planes de acuerdo con su contexto, y por otro se les midió con estándares ya establecidos por los organismos internacionales. Se puede afirmar entonces que hubo descentralización en cuanto a lo financiero, pero centralización en cuanto al seguimiento de directrices para la obtención de mejores resultados.

En conclusión, lo que se pretendió con la descentralización educativa, aparte de la autogestión y la autofinanciación, fue facilitar el control del aparato educativo desde grupos más pequeños como los municipios, y de esta forma hacer más eficaz la implementación de las reformas. Además, la descentralización afectó también el pago de salarios de los maestros, debido a que su remuneración pasó a depender del nivel de financiación de las regiones.

1.3.3 EFECTOS DE LA CONTRARREFORMA EDUCATIVA EN LA EDUCACION PUBLICA COLOMBIANA

Es claro que para el modelo de desarrollo neoliberal la contrarreforma educativa de 2001 y 2002 fue necesaria para el Estado en su objetivo de crear una educación competitiva, donde se privilegiara la dimensión laboral por encima de las demás. Asimismo, la contrarreforma insertó a los sujetos en un aprendizaje por competencias que les permitiera el “saber hacer en contexto”.

Esta concepción de la educación riñó con la formación emancipadora y crítica que el magisterio históricamente había procurado en las décadas anteriores, cuando en el sector público existía la jornada única. Cabe recordar que en 1975 la jornada única por fue dividida en tres jornadas por temas de cobertura, lo cual deterioró la calidad de la educación pública, y que paradójicamente el Estado pretende retomar en la actualidad.

Por consiguiente, la división en las tres jornadas fue la que abrió la puerta a los colegios en concesión, como estrategia del Estado para atender a toda la población. No obstante, la

intención soterrada del Estado fue institucionalizar una variante de privatización, que facilitó la reducción de costos en cuestión de contratación de maestros y demás.

La implementación de las reformas educativas neoliberales en los años 1990 y principios del siglo XXI, inició un proceso de privatización de la educación pública. Este proceso echó por tierra la lucha que décadas atrás habían emprendido los maestros colombianos por la defensa de la educación pública. En efecto, el magisterio se propuso defender la educación pública desde la fundación de su organización sindical, porque la consideraban como un patrimonio histórico y

“... una herencia democrática lograda a través de luchas, iniciativas y movilizaciones... el carácter público comprende también que la educación no sea diferente en calidad y cobertura para ricos y pobres y que sea accesible a todos por igual. El que sea gratuita para todos, sin discriminación o diferencias de clase social, religión o raza, se convierte en la base del derecho fundamental de la educación”
(Ramírez, 2001: 3)

En contraste, la equidad en la lógica neoliberal consistió en dar oportunidades a los individuos o instituciones que demostraran unas potencialidades específicas, lo que les permitió solo a unos pocos acceder a algunos beneficios. Es decir que en este sistema se afianzó la política de la focalización en la que solo unos cuantos, los más capaces, serían susceptibles de obtener recursos.

Adicionalmente, las reformas educativas instalaron una serie de prácticas neoliberales en el campo educativo que legitimaron unas nuevas formas de verdad y de poder.

“Los avatares de la lucha social de la última década del siglo anterior, frente a las nuevas leyes de educación que se generaron a lo largo del mundo y en América Latina, mostró cómo el capitalismo intentaba refundar su escuela sobre las bases de un nuevo proyecto de control en marcha, fundado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, con un sustento de administración neoliberal” (Mejía, 2011: 131).

1.4 CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL: LA MOVILIZACION SOCIAL EN AMERICA LATINA Y COLOMBIA EN LA DECADA DE 1990 Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

Los años 1990 se caracterizaron por la adopción e implementación del neoliberalismo como modelo económico y político en la mayoría de países de América Latina, aunque no de forma homogénea. Esta transformación económica y política modificó, a la vez, la manera como se concebía hasta el momento el Estado. “... la economía de mercado, la reconversión industrial, la privatización e inserción al llamado proceso de globalización. Acuerdos y tratados de libre comercio, apertura comercial y financiera, fin de los aranceles y flexibilidad en el mercado laboral, acompañan la reforma del Estado” (Roitman, 2005).

Este conjunto de medidas establecidas por organismos supranacionales, fueron implementadas en la realidad Latinoamericana con el pretexto de que eran necesarias para salir del subdesarrollo. Pero el verdadero trasfondo de las medidas apuntaba a que los Estados se desligaran de sus responsabilidades en el bienestar de los ciudadanos. La apertura neoliberal generó entonces un desmejoramiento de las condiciones de vida de los

trabajadores, debido a que la puesta en marcha de las reformas mencionadas dificultaron aún más la inversión en los sectores sociales, de por sí ya bastante olvidados a lo largo de la historia del continente.

De modo que el ambiente reformista que se vivió en la década de 1990 enmarcó la movilización social en América Latina. En consecuencia, los sectores sociales que habían iniciado la lucha en las décadas anteriores, se transformaron en los noventa en movimientos sociales con nuevas señas de identidad. En esta emergente configuración social y política confluyeron nuevos actores sociales, entre los cuales se destacaron los indígenas, los campesinos, los movimientos por los derechos humanos, los movimientos ecologistas y las minorías sexuales. Estos grupos representaron a las mayorías excluidas y explotadas de la región.

En efecto, estos movimientos se organizaron para resistir las políticas neoliberales y comenzaron unos grandes ciclos de protesta que facilitaron la emergencia de nuevas izquierdas, en contraposición a la izquierda política tradicional que fue avasallada por las élites dominantes desde sus propias estructuras sindicales. Estas resistencias permitieron que países como Brasil, Argentina, Uruguay, Chile, Venezuela, Ecuador, Bolivia; y en Centroamérica El Salvador, Nicaragua y Guatemala, dieran un giro hacia gobiernos más pluralistas en cuya agenda política se tuvieran en cuenta las demandas sociales.

Este fenómeno político y social no se desarrolló de igual forma en Colombia, lo que convirtió a este país en un caso atípico dentro del continente. La explicación de esta singularidad de acuerdo con Archila (2006) tiene que ver con "... la propensión histórica de las élites colombianas a no institucionalizar los conflictos sociales o a institucionalizarlos

precariamente. Ello es un rasgo más del temor a incorporar al pueblo en el juego democrático” (p.14). Es decir que mientras en el resto de la región los gobiernos democráticos surgidos de la fuerte resistencia al modelo neoliberal buscaron integrar al pueblo en la nación, en Colombia las élites limitaron la posibilidad de expresión de los sectores sociales que son la base de la construcción de la democracia.

En este sentido, los gobiernos colombianos omitieron sistemáticamente las demandas de los sectores sociales considerándolas desproporcionadas o asimilándolas con la subversión. Esta deslegitimación de la movilización social permitió a los gobiernos de turno la utilización del aparato represivo del Estado, condenando el componente social del país al abandono y al conflicto perpetuo.

Por otro lado, la inequidad producida por el desdén histórico de la clase política hacia las necesidades del pueblo, fue agravada por el aumento del gasto militar y la deuda pública a mediados de los años 1990. Estos dos hechos necesariamente se reflejaron en la disminución del gasto social. Luego, la persecución de la izquierda por parte del ejército y de los grupos paramilitares, el accionar de una guerrilla con más de treinta años de lucha, el sostenimiento del poder en una lógica bipartidista por más de dos siglos, el fortalecimiento de las fuerzas armadas, el auge del narcotráfico; fueron factores decisivos que imposibilitaron el ejercicio de una verdadera democracia en Colombia que promoviera la participación de otros actores en las decisiones de la nación.

En el caso del gobierno de Andrés Pastrana iniciado a finales de los noventa, las reformas neoliberales que planteó se dieron en medio del diálogo con la guerrilla de las Farc y el Plan Colombia. Esta dicotomía dejó al país en un estado de guerra permanente, debido a

que el fortalecimiento de las fuerzas armadas acordado en el Plan Colombia exacerbó el conflicto armado interno, pese al diálogo, y en consecuencia la población civil pasó a ser objetivo militar. Por tanto, la eliminación de la izquierda política y social impidió cualquier trabajo orientado a la resolución de las demandas de los sectores sociales. En síntesis, este contexto de represión dificultó la resistencia de los sectores sociales a la implementación del modelo neoliberal en Colombia, como sí sucedió en buena parte de Latinoamérica.

Archila (2006) resume la complejidad política colombiana de la década de 1990, la cual dio origen a gobiernos todavía más autoritarios a principios del siglo XXI.

Los gobiernos de los años noventa oscilaron entre la apertura neoliberal y la atención a lo social, de una parte; y entre la guerra y la paz, de otra. La resultante es no solo la pérdida de credibilidad en el marco institucional sino el aliento a una salida guerrera del conflicto armado. Todo ello es muy propicio para que una propuesta autoritaria gane aceptación pública como sucedió en 2002 con el candidato disidente liberal Álvaro Uribe Vélez (p.16).

1.4.1 LA ACCION COLECTIVA FRENTE A LA CONTRARREFORMA POLÍTICA Y EDUCATIVA DE PASTRANA A FINALES DE LA DECADA DE 1990 Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

Desde el inicio, el gobierno Pastrana mostró su talante neoliberal al formular un Plan Nacional de Desarrollo que claramente favorecía al mercado en toda su dimensión, alentando "... la privatización de las empresas públicas, los recortes en el gasto público, la

congelación de los salarios de empleados y servidores públicos, el aumento de los tributos directos como el IVA, y la ampliación de las concesiones a la inversión extranjera” (Martínez, 2011: 215). En suma, este gobierno propició el desmonte de la política pública de la última década, pero, a la vez y de manera contradictoria, expresó su intención contundente de trabajar en pro de la paz.

La respuesta de los distintos sectores sociales, el de la salud, la educación, los indígenas y los campesinos, a este planteamiento fue la de movilizarse para impedir la aprobación del PND “Cambio para construir la paz”, por considerarlo un proyecto que daba relevancia absoluta a las dinámicas mercantiles en detrimento de la política social y pública. Los paros que se generaron en 1998 contra el PND fueron encabezados por el magisterio colombiano y lograron en una primera instancia que el plan fuera declarado “inexequible por vicios de forma” por la Corte Constitucional. Sin embargo, el gobierno utilizó toda clase de estrategias y terminó imponiéndolo por decreto.

En lo que atañe al sector educativo, el Plan Nacional de Desarrollo planteaba toda una nueva reestructuración del sistema educativo que incluía la ampliación de la cobertura, y el mejoramiento de la calidad educativa dentro de la lógica del modelo neoliberal. Es decir que se racionalizaría el gasto público concentrándolo únicamente en la población más vulnerable. Estas acciones iban claramente encaminadas a regular el sector educativo público para reducir costos, y disminuir la intervención del Estado en el cubrimiento de la educación de la población.

La consecución de estos objetivos se concibió desde la reforma a la Ley 60 de 1993 para establecer un nuevo esquema de asignación de recursos y la modificación al régimen de las

transferencias a los municipios, que se destinaban al pago de docentes nacionales en los municipios más pobres. La contrarreforma política y educativa proyectada por el gobierno Pastrana, se sustentó entonces en el proyecto de reforma a las transferencias acto legislativo 012 de 2001. Esta iniciativa gubernamental generó un fuerte paro nacional indefinido del magisterio en el 2001 porque según Martínez (2011).

“... con este proyecto se propició la apertura a la municipalización total de la educación y a una plantelización, expresada en la apertura de un sistema educativo regido por las leyes de la oferta y la demanda, donde cada escuela se convertiría en una unidad oferente del servicio educativo, que debería atender las demandas de las familias en tanto “clientes de la educación” (p.265).

El magisterio consciente de los efectos negativos que esta reforma produciría en el campo educativo, que se expusieron en el *ítem* anterior, se manifestó masivamente mediante marchas, concentraciones, asambleas, entre otras acciones, a lo largo de más de un mes. La acción colectiva de los maestros se enfocó en la defensa de la educación pública como “... patrimonio histórico al que el magisterio no renuncia y reafirma su compromiso por el país y el porvenir de las nuevas generaciones” (Ramírez, 2001: 3).

Estas expresiones de la movilización social se adelantaron en medio de la arremetida del gobierno y otros sectores hegemónicos, que consideraban que el magisterio estaba defendiendo sus privilegios y no pensaba realmente en la calidad de la educación. Finalmente, el gobierno, ante la fuerza del paro, acudió a una política de criminalización de la protesta que pretendió desmovilizar a los maestros por medio de hechos concretos que afectaron sus salarios, sus vacaciones, sus prestaciones laborales, su salud y hasta su

libertad, ya que varios maestros estuvieron en riesgo de ser judicializados por participar en las acciones. Pese a la fuerte represión, el magisterio siguió firme en su movilización hasta el 20 de junio de 2001 cuando el acto legislativo fue aprobado.

La acción colectiva fue entonces recurrente durante el periodo del gobierno Pastrana. El magisterio colombiano, que constituye el objeto de estudio de esta investigación, se vio inmerso en una disputa por el control del campo educativo en razón de la implementación de reformas educativas basadas en el concepto del libre mercado, que claramente riñeron con la mirada de las décadas anteriores en cuanto al propósito formativo de la educación como medio de emancipación.

Por consiguiente, la movilización magisterial en Colombia a finales de la década de 1990 y principios del siglo XXI, hizo parte de un proceso histórico que atravesó las fronteras de los países del continente, y se rebeló frente a gobiernos autoritarios que pretendieron apropiarse del campo educativo para lograr competitividad en el mundo globalizado. Contrario a la lógica estatal, el magisterio emprendió esta lucha con el convencimiento que la contrarreforma política y educativa no estaba soportada en una fuerte infraestructura económica y social, como era el caso en los países precursores del neoliberalismo, lo que indiscutiblemente profundizaría las desventajas de los países de América Latina frente a Estados Unidos y Europa.

1.4.2 UNA MIRADA A LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMERICA LATINA A FINALES DEL SIGLO XX Y SU APUESTA POR UNA EDUCACION ALTERNATIVA ANTICAPITALISTA

El objetivo de este apartado es reconocer las apuestas educativas de los movimientos sociales Latinoamericanos, que luego de arduas luchas y de mucho aprendizaje y organización, han demostrado que un cambio en los paradigmas del orden mundial establecido es posible.

Los movimientos sociales referenciados por autores como Garcés, Piñeiro, Harnecker, Wallerstein, Aguilera, Svampa, Gluz y Zibechi, responden a procesos históricos que se consolidaron a través de los primeros estudios de la historia social. Esa historicidad expone las rupturas y continuidades que los movimientos sociales han enfrentado a la vez con el contexto político, económico, social y cultural del país donde se desarrollan, y se refleja en su estructura organizativa que perdura en el tiempo con los matices necesarios de acuerdo a las especificidades del momento. Esos aspectos identifican la protesta social a partir de la comprensión de la historia desde procesos largos y han permitido que los movimientos sociales movilicen otras alternativas de vida en oposición al modelo capitalista que impera, el cual ha generado una precarización de las condiciones de vida tanto en la ciudad como en el campo.

En muchos casos, los movimientos sociales se configuran para buscar transformaciones en las relaciones del colectivo con el territorio al que se encuentran anclados y con lo cotidiano, que hace parte de lo político; pero también con la política en cuanto pretenden confrontar al Estado para mejorar sus condiciones de vida (Gluz, 2013). En otra palabras,

los movimientos sociales reclaman un lugar en el campo político y social que los ha marginado para favorecer, en este caso, el modelo económico neoliberal, de ahí que, dependiendo de sus intenciones, estos Movimientos se inscriben como intrasistémicos o antisistémicos, siguiendo las categorías de Wallerstein (2008). Los movimientos antisistémicos encuentran que el problema está en el sistema y persiguen destruirlo para sustituirlo por uno alternativo, es por esto que los movimientos antisistémicos vuelven a sus orígenes (movimientos indigenistas, por ejemplo) para buscar una modernidad alterna. Luego, quieren acabar la relación centro-periferia porque exponen que evidentemente hay una crisis sistémica que se debe transformar.

Por tanto, en la búsqueda de nuevas alternativas de vida surgen movimientos antisistémicos que se organizan autónomamente y además crean su propia propuesta educativa, es decir, que incluyen al campo educativo dentro de su proyecto colectivo en la medida en que es a través de la educación que pueden crear las condiciones para construir un modelo de vida alternativo. Su propuesta político-educativa se basa entonces en los principios de la educación popular y responde a las necesidades de los miembros de la comunidad involucrada -indígenas, campesinos, desocupados, sin tierra, sin techo, etc.-, estableciéndose como alterna a la del Estado.

Movimientos sociales como el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) de Brasil, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de México, el Movimiento Piquetero de Argentina o los Alteños de Bolivia, comparten, en el contexto actual, el objetivo de formar el capital militante que les permita la continuidad del Movimiento. De acuerdo con Gluz (2013), ese capital militante se configura a través de todos los aprendizajes que se adquieren en el ejercicio de la militancia, es esa construcción simbólica

que se forma cuando se hace parte de un colectivo con una identidad, que tiene en común el haber sido despojado de derechos fundamentales y que está anclado a un territorio. En síntesis, el capital militante lo conforman esas experiencias de lo popular, de lo cultural y de la solidaridad que se teje entre sus miembros y que los motiva a seguir su proyecto de resistencia y de lucha.

La propuesta político-educativa de los movimientos sociales plantea entonces una pedagogía vivencial integrada por la historia de la lucha social, la organización colectiva, la tierra, el trabajo y la producción, la cultura y el poder de la elección democrática. Además, busca reivindicar una educación alternativa que posicione una relación diferente con el saber, donde la forma comunidad prime sobre la individual enfocada en la competencia, y que apunte a defender el derecho a la educación y la construcción de políticas educativas que configuren un hombre nuevo. Es decir, un sujeto sociopolítico capaz de transformar su realidad en beneficio de su comunidad, por eso la escuela está inmersa dentro de ella articulando las actividades teóricas con la práctica dentro del territorio.

Esta propuesta se consolida a través de la creación de diferentes entidades para los niños, niñas, jóvenes y adultos desde todas las modalidades de capacitación y formación teniendo en cuenta la realidad del contexto social, político y cultural. Asimismo, pretende una educación integral que incorpore a estos nuevos hombres y mujeres a una “nueva sociedad” acorde con las necesidades reales de la comunidad. Este planteamiento garantiza el acceso a la escolaridad de todos sus integrantes, fortalece el trabajo cooperativo y el desarrollo de los asentamientos, y asegura la apertura de programas de alfabetización de adultos y de formación de profesores.

Toda esta ambiciosa propuesta tiene el objetivo de que los estudiantes se conviertan en agentes de transformación que desde una visión global y crítica de su entorno se formen en hábitos democráticos, y reviertan ese conocimiento en el mejoramiento de su propia comunidad. De igual manera, la propuesta político-educativa de los movimientos sociales revaloriza y defiende los saberes ancestrales y los derechos culturales y territoriales como forma de hallar su propia identidad, ese es el punto de partida para la creación de una nueva sociedad anticapitalista que es la que plantean en su proyecto.

Una lucha constante de los movimientos sociales es la construcción de políticas educativas que respondan a las demandas de la comunidad. En consecuencia, su movilización es por la autonomía y el reconocimiento jurídico que les permita la restitución de sus derechos vitales, ya que el Estado bajo el modelo neoliberal no se los garantiza. Dentro de este aspecto es importante resaltar que algunos bachilleratos populares de Argentina han logrado el reconocimiento del Estado en cuanto a los títulos que ellos otorgan a sus estudiantes. Luego, este es un paso muy significativo en la lucha contra el modelo educativo actual, que fortalece a la vez la identidad política, social y cultural de los miembros de la comunidad.

De modo que, la defensa del derecho a la educación está presente al interior de los movimientos sociales y se configura como la base de su proyecto emancipatorio, debido a que el objetivo de formar un sujeto sociopolítico y de construir un capital militante solo se puede lograr a través de la educación. La meta de los movimientos sociales es garantizar el acceso a la educación de todas las personas de la comunidad y rescatar lo pedagógico mediante el fortalecimiento de valores como la autonomía, la participación, la cooperación y la solidaridad. Estos valores sirven de base para concretar los propósitos colectivos –el

bien común- en igualdad de condiciones y oportunidades, mediante la movilización en masa por la conquista de la dignidad.

Los movimientos sociales rescatan lo pedagógico desde la ocupación del territorio como principal instrumento de resistencia y primera escuela de concientización y socialización política, donde la fuerza del pueblo radica en la capacidad de unirse, organizarse y movilizarse. La pedagogía está entonces presente en todos los aspectos de la acción colectiva porque hace parte de una tradición de lucha que está inmersa en la historia misma de la comunidad, de las raíces que los atan al territorio y a su cultura, formándolos como sujetos en rebeldía permanente contra el sistema actual. De ahí que la misma estructura organizativa del Movimiento replique los parámetros de organización de la estructura de la escuela.

Se evidencia entonces que los movimientos sociales han logrado impactar las políticas estatales por medio de la acción colectiva y la persistencia en sus ideas y propuestas. Los movimientos sociales al ser portadores de la diversidad social y cultural propia de sectores marginados de la población, tensionan el campo político al expresar en su estructura organizativa su filosofía y sus demandas en cuanto a educación, salud, vivienda, trabajo, uso de los recursos, bienestar, entre otras.

Estas reivindicaciones necesariamente permean la política puesto que es a través de la movilización constante que logran ser visibilizados. La acción colectiva y su componente identitario proporciona a los movimientos sociales la fuerza y la injerencia en los asuntos públicos que los afectan, y obliga al Estado a tener en cuenta sus demandas y a ceder en varios momentos álgidos de movilización. Esos niveles altos de acción colectiva han

materializado transformaciones significativas de sus condiciones de vida: obtención de tierra, mantenimiento de proyectos auto sostenibles, generación de empleo, reconocimiento de sus escuelas y de sus profesores, derogación de leyes.

Adicionalmente, esos movimientos sociales han logrado reconocimiento nacional e internacional gracias a su sólida organización autónoma frente al Estado. En efecto, sus demandas van encaminadas al reconocimiento de su total autonomía, es decir que reclaman su capacidad de funcionar independientemente, ya que su estructura de autoorganización y autogestión les ha permitido crear proyectos políticos de dispersión del poder del Estado (Zibechi, 2007). Esta deslegitimación del poder se ha materializado en microgobiernos, donde el poder se concentra en nuevas formas de organización colectiva y repertorios de lucha, así como en la fuerza de la unión y la identidad al sentirse parte de un colectivo –el *ethos* comunal- que los opone a las formas capitalistas individualizantes. Estos elementos comunes de los M.S. inevitablemente replantean y dinamizan la política por cuanto representan las voces de la diversidad social y cultural en movimiento.

Lo que demuestra la decidida acción política y educativa de los movimientos sociales es que la formación en cultura política es el fundamento de la acción colectiva. En este sentido, es claro que cuando los maestros, los estudiantes y, en general, la sociedad civil no tienen elementos para analizar críticamente el contexto en que viven, la movilización se dificulta. Es esencial entonces, para el ejercicio de los derechos políticos y sociales, que los maestros se configuren como sujetos políticos activos y conscientes de su realidad histórica, social, política y cultural. En la medida que se construya esa conciencia, la escuela podrá transformarse en un espacio de debate que dé cabida al pensamiento crítico y a la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa.

De esta manera, la movilización social se cimenta en unas bases sólidas en principios y valores democráticos y en la historia. Es decir que la acción colectiva hace parte de un proceso histórico que se va dinamizando con el tiempo, y que requiere de la unión y la organización de los ciudadanos que comparten unos intereses y unas identidades, esa solidaridad se expresa en la fuerza para levantar la voz y movilizarse masivamente por el bien común.

La potenciación de la acción colectiva de los maestros y de los movimientos sociales en Colombia requiere entonces de formación en cultura política desde la escuela, fortaleciendo los mecanismos de participación. Las propuestas de los movimientos sociales en América Latina evidencian que estos Movimientos recurren a la forma de Asamblea debido a que permite el consenso sobre las decisiones a tomar. El uso de esta forma de acuerdo colectivo, deja por fuera los liderazgos unipersonales y sus estructuras jerárquicas verticales porque no favorecen el debate ni la autonomía, que son los valores que forman las subjetividades políticas necesarias para impulsar la movilización social.

Por consiguiente, el reconocimiento de la trayectoria de los movimientos sociales es un ejemplo para las sociedades Latinoamericanas. En esta dirección, es imperativo que los colegios y las universidades se pongan al servicio del pensamiento crítico y reflexivo, por esta razón el replanteamiento de los currículos de la formación de los maestros resulta necesario. La construcción de subjetividades políticas y la problematización de los aspectos que nos han construido como sujetos desde cada uno de los campos de conocimiento, es fundamental para comprender quiénes somos y cómo podemos actuar en un sentido de lo político. En síntesis, el conocimiento de los elementos históricos, políticos, sociales y culturales que nos han configurado como colombianos y latinoamericanos, redundará en

una acción colectiva fuerte en tiempos de tensiones globales, en apariencia imposibles de sortear.

CAPITULO 2. ACCIONES COLECTIVAS DE LOS MAESTROS FRENTE AL ACTO LEGISLATIVO 012 DE 2001 Y EL DECRETO 1278 DE 2002

Luego de presentar las categorías que enmarcan esta investigación, y de ubicar el contexto histórico en el que se desarrolló la acción colectiva de los maestros en 2001 y 2002, este capítulo abordará el proceso que siguieron las acciones frente al proyecto de reforma a las transferencias y el Decreto 1278.

El camino de este abordaje es la reconstrucción histórica de la movilización del magisterio colombiano, mediante la información recopilada en fuentes primarias -la prensa del año 2000, 2001 y 2002 y la Revista Educación y Cultura de Fecode-, así como en fuentes secundarias. Esta información dará cuenta de las formas que adoptaron los maestros en sus acciones colectivas y los ciclos de protesta que generaron durante su movilización. Con el fin de explicar el proceso más claramente, se elaborará una línea de tiempo que establecerá cada uno de los hechos históricos ocurridos durante la acción colectiva.

Esta historia evidencia el esfuerzo colectivo del magisterio por la defensa de la educación pública y los derechos de los maestros. La lucha de este grupo social se enfocó en influir en la dinámica política en un momento histórico complejo, en el cual las particularidades del contexto incidieron en los resultados de las acciones. Esta reconstrucción histórica pretende exponer la acción política que ejerció el magisterio durante la movilización, es decir que

resalta su participación dentro de los procesos históricos y políticos del país como protagonistas de los hechos.

2.1 ANTECEDENTES

Las reformas políticas, económicas y educativas de corte neoliberal que planteó el gobierno de Andrés Pastrana generaron la fuerte movilización del magisterio y otros sectores sociales debido a que, a través de su Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para construir la paz” presentado en septiembre de 1998, “creó la plataforma político-económica para el desmonte de la política pública de la última década” (Martínez, 2011: 215). El PND sentó sus bases en la imposición de políticas neoliberales mediante la puesta en marcha de medidas fiscales, tributarias y administrativas que incidieron negativamente en el desarrollo de los sectores sociales. En palabras de Archila (2004).

“No solo la guerra afecta a los movimientos sociales. También repercuten en ellos los procesos de recomposición del capitalismo, hoy sin grandes rivales en el plano mundial. En el caso colombiano, la tradicional gradualidad del modelo económico que mezclaba proteccionismo con apertura, se ha inclinado por el segundo polo desde mediados de los años ochenta (Gabriel Misas, 2002)... Estas medidas no solo afectan la existencia material de las mayorías, sino que socavan las posibilidades de resistencia al restar la representatividad de las organizaciones sociales, ya debilitadas por el conflicto armado...” (p.5).

La contrarreforma política que orientó Pastrana en el PND configuró una confrontación directa con el magisterio colombiano, porque amenazó el campo de la educación al proponer la modificación de la legislación vigente en la Ley 115 de 1994 y la propia Constitución Política. Esta contrarreforma pretendía disminuir los recursos del sector educativo y reorganizar su sistema de acuerdo a estándares de calidad guiados por las lógicas del mercado, que fueron asimilados con procesos de privatización entre otros.

El planteamiento del PND en cuanto a educación “se concretó en tres estrategias: reducción de costos por transferencias, focalización de la población (léase exclusión) y evaluación control como única medida de calidad” (Consejo Nacional de Planeación, 2000 citado en Martínez, 2011: 218). El propósito de esta contrarreforma educativa fue cambiar el esquema de financiación con criterios de costo-beneficio, para centralizar los recursos en el pago de la deuda externa y la sostenibilidad de programas como el Plan Colombia.

“Para alcanzar estos propósitos el Gobierno adoptó como principal estrategia la reforma del esquema de asignación de recursos, implementada mediante la Ley 60 de 1993, que buscaba ajustar los criterios de financiación por resultados, la adopción de estándares técnicos, la introducción de incentivos a la eficiencia con base en la población atendida, y la atención con mecanismos directos de control y regulación que serían administrados por los departamentos y ejecutado por los municipios, mientras que el monitoreo y evaluación correspondería al nivel nacional, mediante el “Sistema de Información de la Gestión Educativa”. Así mismo, se buscaría liberar recursos de las transferencias municipales, que en ese momento se destinaban para el pago de docentes nacionales en los municipios más pobres” (Consejo Nacional de Planeación, 2000 citado en Martínez, 2011: 218).

Para el magisterio, la modificación de la Ley 60 de 1993 abriría la puerta al cambio del Estatuto Docente que regía a los maestros hasta entonces. Es decir que entre otros aspectos, implicaría la entrada al sistema educativo de la evaluación para los maestros, que a su vez daría paso al traslado por necesidad del servicio o al despido indiscriminado. Según Fecode

“La reforma a la Ley 60/93... busca introducir la movilidad del recurso humano, para lo que elimina de hecho el Estatuto Docente al incorporar dos figuras que atentan contra la estabilidad y la profesionalización de la actividad docente: el “veto” y la “promoción” a los docentes” (Revista Educación y Cultura N° 54, septiembre 2000 a enero 2001: 11).

Por lo tanto, la expedición de un nuevo Estatuto dividiría a los maestros en dos decretos y transformaría las dinámicas por las cuales se orientaban dentro de las instituciones escolares y, también, dentro del propio sindicato. Todas esas razones motivaron a Fecode a liderar las protestas contra el PND desde el mes de septiembre de 1998 hasta mayo de 1999.

Finalmente, cuando el 29 de julio de 1999 el Congreso de la República aprobó el PND mediante la Ley 508, Fecode hizo un llamado al magisterio a la desobediencia civil por considerar el plan netamente mercantilista y fundamentado en la reducción del gasto nacional para los sectores de educación y salud.

“El MOIR y Tribuna Magisterial apoyan la desobediencia civil aprobada por la Junta Nacional de Fecode frente a las medidas del Plan Nacional de Desarrollo... La desobediencia civil implica un estado de alerta permanente para salirle al paso a

cada medida lesiva intentada por el gobierno” (Tribuna Roja N° 77, 8 de agosto 1999).

Más tarde, el 16 de mayo de 2000, la Corte Constitucional declaró inexecutable el PND “al encontrar que existieron vicios de forma en su trámite en el Congreso porque no fue aprobado en el plazo de tres meses que establece la Carta Política” (El Tiempo, 17 de mayo 2000). No obstante, el gobierno anunció que adoptaría por decreto el plan que inicialmente había presentado al Congreso.

Con el PND adoptado por decreto, a finales del año 2000 el gobierno presentó cuatro proyectos para la agenda 2001: reforma pensional, segunda vuelta del Proyecto de Acto Legislativo 012 o Reforma a las Transferencias que creaba el Sistema General de participaciones, Ley de responsabilidad fiscal, y el de fortalecimiento de los ingresos tributarios territoriales. Estos proyectos –estrategias fiscales- eran vitales para el gobierno y hacían parte de un acuerdo con el FMI para sanear las finanzas del país.

Por consiguiente, el Proyecto de Reforma a las Transferencias Acto Legislativo 012 fue presentado al Congreso de la República el 30 de octubre de 2000. De acuerdo con Martínez (2011) el proyecto obedecía a las demandas de los organismos internacionales, cuyo objetivo era establecer “una limitación a la expansión del gasto social, el fin de la responsabilidad de la Nación con la eliminación del principio de concurrencia y la congelación y reducción de los recursos” (p.264).

Este nuevo escenario requería que el magisterio organizara sus acciones colectivas desde diferentes frentes para evitar que la reforma constitucional a los artículos 356 y 357 modificara el régimen de asignación de recursos, que hasta ese momento estaba

determinado por la Constitución de 1991. Sin embargo, la respuesta de Fecode ante al proyecto no fue inmediata como en el caso del PND, pues la Federación se encontraba en una disputa interna debida a las distintas posturas políticas de sus directivos.

El detonante de la crisis de gobernabilidad al interior de Fecode se dio luego de las acciones colectivas que emprendió el magisterio junto con la comunidad educativa, las centrales obreras, las federaciones y los sindicatos que conformaron el Frente Unido en contra del PND del gobierno Pastrana. Para el sector que apoyaba al presidente de la Federación, Tarsicio Mora, la sentencia de la Corte Constitucional de mayo de 2000 respaldó los motivos de la movilización de los maestros, y la convirtió en un éxito que facultaba al directivo sindical para optar por hacerse a un cargo en el Senado de la República. Mientras que para el partido comunista, Mora tenía que focalizar sus esfuerzos en enfrentar el acto legislativo, que ya había sido aprobado en primera vuelta en diciembre de 2000, y no pensar en hacer campaña.

En definitiva, las aspiraciones políticas de Mora no fueron bien vistas por sus contrincantes y a pesar de que él negó estas acusaciones, su destitución se realizó mientras estaba en Guaduas en una reunión de trabajo. “En su ausencia la junta directiva de la entidad eligió como nueva presidenta a Gloria Inés Ramírez, del Partido Comunista, la primera mujer en dirigir la mayor organización sindical del país” (Revista Semana, 3 de julio 2000).

2.2 CICLOS DE PROTESTA IDENTIFICADOS EN LAS ACCIONES COLECTIVAS DEL MAGISTERIO EN 2001 Y 2002

Para efectos de esta investigación, la reconstrucción histórica de las acciones colectivas de los maestros contra la reforma a las transferencias y el Decreto 1278 se dividió en tres ciclos, que correspondieron a la intensificación del conflicto y la confrontación en el sistema social del periodo estudiado:

El primer ciclo aborda la Preparación y Difusión. Esta fase comenzó en diciembre de 2000 cuando el proyecto de reforma constitucional a las transferencias acto legislativo 012 fue aprobado en el Congreso de la República en primera vuelta. Fecode, luego de sortear una crisis interna, asumió el liderazgo y emprendió varias acciones colectivas: documentación, creación del Frente Común, campaña informativa, plebiscito durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo de 2001. Esta etapa concluyó el 4 de mayo cuando la Junta Nacional dispuso un cese de 48 horas y el inicio de un Paro Nacional Indefinido.

El segundo ciclo corresponde a la Confrontación. Este momento se inició con un cese de actividades de 48 horas los días 9 y 10 de mayo y un gran paro nacional indefinido el 15 de mayo. Estas acciones fueron motivadas además por la aprobación en quinto debate del acto legislativo 012 el 27 de abril. La estrategia consistió entonces en presionar el hundimiento del proyecto a través del cese indefinido de actividades. Esta fase terminó con el establecimiento de acuerdos sobre el fin del paro del 21 al 26 de junio, luego de la aprobación de la reforma el 20 de junio de 2001.

El tercer ciclo aborda la Negociación. Esta etapa se desarrolló paralelamente a las otras dos desde marzo de 2001. La táctica de Fecode radicó en organizar las acciones colectivas para luego confrontar directamente al gobierno, y al mismo tiempo iniciar el proceso de negociación de la reforma. En tal sentido, la estrategia de la Federación combinó formas de lucha que le posibilitaran al magisterio lograr sus objetivos. Este momento concluyó el 19 de junio de 2002 cuando el Decreto 1278 fue aprobado.

2.3 PRIMER CICLO DE PROTESTA: PREPARACION Y DIFUSION (DICIEMBRE 2000-MAYO 2001)

Las primeras acciones colectivas de Fecode estuvieron enfocadas a la documentación exhaustiva sobre el proyecto. De acuerdo con Martínez (2011), con este fin la Federación contrató un estudio socioeconómico con la Universidad Nacional de Colombia para conocer el alcance de la reforma y sus consecuencias directas sobre el campo educativo. Adicionalmente, Fecode le solicitó a los sindicatos regionales indagar sobre la situación financiera local. Estos informes sirvieron a la Federación para contrastar la información del proyecto presentado por el gobierno y elaborar un documento propio sobre las inconveniencias de la iniciativa.

A la par con la tarea de conocimiento del acto legislativo, Fecode buscó aliados en su lucha, consciente de las nefastas consecuencias que esta reforma constitucional traería a los sectores de la salud y la educación. De esta estrategia surgió el Frente Común, que estuvo conformado por la CUT, Fecode, Anthoc, Sindess, Sindesena, Fenaltrase, Aspu, Sindodic, Usde, Acopalma, Fedepadres, Sinbienestar, Aceu, Andes, Sintrenal, Ascontrol,

Sintraunicol, Federación Nacional de Profesores Universitarios, en estrecha colaboración con la Federación Nacional de Concejales y con el apoyo de un buen número de alcaldes municipales y algunos gobernadores (Tribuna Roja N° 83, 8 de mayo 2001).

El Frente Común tenía como objetivo coordinar las acciones en los diferentes niveles: nacional, departamental y municipal. Esta alianza garantizó que las acciones colectivas por emprender tuvieran una alta participación, ya que involucraron a distintos actores sociales que se comprometieron con la lucha frente al proyecto de reforma constitucional.

En efecto, el Frente Común se encargó de rechazar la aprobación del acto legislativo 012 que se había votado el 27 de abril de 2001 en la Comisión Primera del Senado de la República. Este rechazo se debió a que su aprobación fue considerada producto de presiones y sobornos por parte del ejecutivo a los congresistas, alcaldes y gobernadores, mediante la firma de un acta de compromiso entre el gobierno nacional y los alcaldes del país el 25 de abril. Según la presidenta de Fecode “la posición de la Federación de Municipios varió, porque el gobierno ofreció una prima a los alcaldes para que le dieran el aval al proyecto” (Martínez, 2011: 282). Para el Frente Común este hecho demostró la falta de compromiso de los gobernantes con las mayorías populares y con el respeto a sus derechos básicos.

La alianza de los sectores sociales agrupados en sus respectivos sindicatos, además convocó a la movilización

“... en esta multitudinaria y combativa celebración del Primero de Mayo, Día Internacional de la Clase Trabajadora, a todo el pueblo colombiano para hacerle frente al Acto Legislativo 012, preparando el gran Paro Nacional contra esta

reforma y las demás que ha anunciado el genuflexo gobierno de Pastrana a las imposiciones del Fondo Monetario Internacional , y a desarrollar el plan de acción trazado por el Comando Nacional Unitario y el Frente Común” (Tribuna Roja N° 83, 8 de mayo 2001).

Por otra parte, Fecode implementó una estrategia vital en ese primer ciclo: informar a la comunidad educativa nacional sobre la reforma constitucional. Luego, habiendo consolidado los estudios previos sobre el proyecto, los miembros del comité ejecutivo de la Federación con la colaboración de sus sindicatos filiales, hicieron presencia en las distintas regiones del país explicando qué eran las transferencias, en qué se destinaban, qué iba a cambiar si se aprobaba la reforma constitucional, cuáles serían sus efectos en el campo educativo y concretamente en los colegios públicos y en el régimen que regulaba la profesión docente.

Esta campaña informativa-comunicativa siempre tuvo como derrotero la defensa de la educación pública que se vería seriamente amenazada con la aprobación de la iniciativa. Por lo tanto, como los directamente afectados con la reforma serían los maestros, los estudiantes y los padres y madres de familia, a ellos se dirigieron los foros, los paneles, las jornadas educativas departamentales, municipales e institucionales, y las campañas radiales. Esta estrategia logró consolidar las acciones colectivas del Frente Común a nivel nacional. En palabras de Aguilera y González (2006), con ocasión del primer *plénum* de presidentes del Sindicato del Magisterio de Nariño (SIMANA).

“Las principales conclusiones del *plénum* se resumen en las siguientes propuestas: lucha total contra el acto legislativo N° 012; consolidación del Frente Común con

padres de familia, estudiantes, alcaldes, gobernadores, concejales, fuerzas vivas, organizaciones sindicales y populares, con el fin de dar ejemplo de patriotismo y hundir el proyecto; lucha permanente en pro de la educación y la salud públicas; encuentros con directivos docentes para tratar la problemática de la educación en general y participación masiva en el paro del 22 de marzo” (p.170).

Cabe resaltar que las directrices de la Federación fueron acogidas por los distintos sindicatos regionales, que reconocieron y posicionaron a Fecode como líder, pero además fueron reorientadas de acuerdo a las especificidades de cada ciudad o municipio. Fue así como en algunas ciudades las acciones colectivas sobrepasaron las propuestas iniciales de la dirección sindical, enriqueciendo la movilización que se esperaba fortalecer en mayo, un mes decisivo por cuanto el proyecto se votaría en el sexto debate en la plenaria del Senado.

De esta manera, en Villavicencio se llevó a cabo el Foro Departamental sobre el acto legislativo 012 organizado por la Asamblea del Meta y la Asociación de Educadores del Meta (ADEM), quienes además convocaron a representantes del Gobierno Nacional, del Congreso, del sector salud y a tres congresistas del Meta, para debatir las distintas posturas sobre la reforma. Sin embargo, los invitados no asistieron y solamente se escuchó la posición del sector educativo que concluyó:

“Si hoy la salud y la educación son dos de los servicios en los que un gran número de colombianos no tiene acceso, con la aprobación del acto legislativo mediante el cual se acaba con el situado fiscal, estos dos derechos de los ciudadanos se convertirán en un privilegio de pocos” (El Tiempo, 6 de marzo 2001).

Una acción colectiva en el campo jurídico que fomentó Fecode en los meses de marzo y abril, fue la de recoger firmas para promover un plebiscito en contra de la iniciativa. En Pasto, de acuerdo con Aguilera y González (2006), el plebiscito reunió firmas de estudiantes, padres de familia y maestros, y para darle más fuerza los organizadores de la campaña propusieron el 27 de abril como la fecha para la gran convocatoria para la firma del plebiscito. Pese a que ese mismo día el proyecto de reforma fue aprobado en quinto debate de la Comisión Primera del Senado de la República, la recolección continuó y más adelante ya se contaba con 3 millones de firmas que solicitaban al Senado de la República el hundimiento del acto legislativo 012.

Junto con las acciones colectivas mencionadas, el 22 de marzo el Comando Nacional Unitario (CNU) convocó a un paro nacional. El parte de la jornada para las centrales obreras fue positivo, ya que las movilizaciones contaron con más de un millón de trabajadores, junto con amplios sectores populares, campesinos e indígenas. Este paro de 24 horas se organizó en contra de los acuerdos del gobierno con el FMI que promovían medidas anti sociales como el proyecto de reforma constitucional a las transferencias, entre otras. El periódico Voz destacó que

“... es importante igualmente resaltar hechos políticos como el acierto de la convocatoria por parte del Comando Nacional Unitario (CNU), que colocó en primer lugar lo social, sin restar importancia a lo reivindicativo o particular de los sectores sindicales. Esto, llevó a que los objetivos de dicha convocatoria, más que un pliego de exigencias, se convirtieran en motivaciones que calaron en todos los sectores y permitieron el éxito de la jornada” (Voz La verdad del Pueblo, semana del 28 de marzo al 3 de abril 2001).

El parte de Fecode expresó que el paro contó con una alta participación de estudiantes y padres (95%). Igualmente, participaron las comunidades a nivel nacional, las cuales realizaron marchas que se desplazaron por las principales vías para posteriormente concentrarse masivamente en las plazas más representativas de cada ciudad. El cese de actividades en el sector público fue por lo menos del 80%. La presidenta de la Federación, Gloria Inés Ramírez, declaró:

“Con el paro del 22 al Gobierno le quedó claro que la clase trabajadora no está acabada, estamos organizándonos, hay un foco de resistencia muy importante a esas políticas; que no va a ser tan fácil seguir acabando con las posibilidades de la inversión social y desde luego que esto irá creciendo todos los días más y más hasta llegar a un paro cívico nacional porque todos nuestros problemas se unen al problema de la paz” (Voz La verdad del Pueblo, semana del 28 de marzo al 3 de abril 2001).

De otro lado, del 26 al 30 de marzo de 2001 se llevó a cabo el XVII Congreso Nacional de Fecode en Santa Marta, de donde surgieron unas acciones colectivas concretas a las que le iba a apuntar la Federación para enfrentar la reforma.

“El XVII Congreso de Fecode elucidó que el combate contra el Acto Legislativo 012 era inevitable y orientó a las bases a apresurar los preparativos para librarlo. La Junta Nacional del 4 de mayo concretó este mandato ordenando un cese de 48 horas, los días 9 y 10 de mayo, y dispuso el inicio del paro nacional indefinido para el 15 del mismo mes” (Tribuna Roja N° 84, 14 de julio 2001).

2.4 SEGUNDO CICLO DE PROTESTA: CONFRONTACION (MAYO-JUNIO 2001)

CESE DE 48 HORAS: 9 Y 10 DE MAYO DE 2001

La etapa de confrontación inició con un paro de 48 horas los días 9 y 10 de mayo, tal como la Junta Nacional lo había definido. Este paro convocó a los 300.000 afiliados a la Federación a participar en jornadas de información sobre el acto legislativo 012, a las movilizaciones, a las marchas, a los mítines y a las concentraciones en las diferentes ciudades del país. Adicionalmente, Fecode hizo entrega al Senado de la República de tres millones de firmas rechazando esta medida y reclamando su hundimiento.

En el Cauca, la jornada transcurrió en completa normalidad. Los maestros de la capital y de algunos municipios aledaños realizaron una asamblea pública en el Colegio Francisco Antonio de Ulloa, para debatir las acciones propuestas por Fecode en torno a la lucha contra la iniciativa. El Vicepresidente de Asoinca, Luis Fernando Giraldo, indicó que luego de esa actividad los maestros “recorrerán las calles de la ciudad para dar a conocer su voz de protesta a fin de que la plenaria del Senado que se llevará a cabo hoy, no ratifique el proyecto” (El Liberal, 10 de mayo 2001).

De igual forma, el 10 de mayo el Sindicato del Magisterio de Nariño (SIMANA), lideró la toma a Pasto con el respaldo de la comunidad educativa junto con los sindicatos del sector de la salud y los trabajadores “Con el propósito de presionar la discusión que se adelantó en la plenaria del Senado el 9 y 10 de mayo” (Aguilera y González, 2006: 172-173).

INICIO DEL PARO NACIONAL INDEFINIDO: 15 DE MAYO DE 2001

El 15 de mayo fue la hora cero definida por la Junta Nacional para comenzar el gran paro nacional indefinido del magisterio, fecha que coincidió con el Día del Maestro. La jornada movilizó a los maestros de todo el país en contra del acto legislativo 012. “En Cali los trabajadores de la salud y la educación se manifestaron en la plazoleta de San Francisco. El paro transcurrió en forma pacífica” (El País, 16 de mayo 2001). Es decir que en esta ciudad 600.000 estudiantes se quedaron sin clase, ya que 10.000 maestros se movilizaron. Entretanto, en Bucaramanga “unos 13.000 educadores de 87 municipios se concentraron en el parque Santander y anunciaron que participarán en el paro nacional de carácter indefinido” (El Espectador, 16 de mayo 2001).

Mientras que en Barranquilla, los maestros y los estudiantes marcharon masivamente al mediodía a pesar de la lluvia, y más tarde dieron inicio a asambleas permanentes en las instituciones educativas para explicar los efectos lesivos de la reforma a la comunidad educativa. El paro cobijó a 11.000 maestros agrupados en la Asociación de Educadores del Atlántico (Adea) y la Asociación de Educadores Distritales de Barranquilla (Adeba). La presidenta de la Adea, Marlene Cera, pidió a los estudiantes y a los padres de familia que se declararan en desobediencia civil contra las políticas neoliberales. Además, “Los docentes que participaron en la marcha criticaron la posición del Gobernador Ventura Díaz y del Alcalde Humberto Caiaffa porque según ellos, habían votado a favor del acto legislativo #012” (El Herald, 16 de mayo 2001).

De otro lado, en Pasto los maestros instalaron carpas en la Plaza de Nariño y se dispusieron a acampar allí hasta que el proyecto fuera derrotado.

“Esta jornada se adelantó con grandes movilizaciones que salieron desde diferentes puntos de la ciudad hasta la sede de SIMANA, para luego instalarse en el corazón de la ciudad: la Plaza de Nariño. El Diario del Sur consignó la movilización así: “Con cánticos y consignas, además de hogueras y pancartas, la comunidad educativa se ha hecho sentir en lo que ellos llaman Paro Nacional Indefinido del Magisterio, como rechazo al acto legislativo 012” (Aguilera y González, 2006: 173).

A su vez, en Antioquia se calculaba que la cifra de maestros del sector oficial que entraría en paro sería de más de 32.000 y los estudiantes que se perjudicarían con el cese de actividades sería de 1.500.000. Para Blanca Odilia Lopera, secretaria general de la Asociación de Educadores de Medellín (Asdem), si se aprobaba el proyecto de reforma constitucional, se afectaría el pago de 28.381 maestros de Antioquia que hasta ese momento se realizaba con recursos que la Nación giraba al departamento (96%). También, su preocupación giraba en torno a la estabilidad de los educadores si se modificaba el Estatuto Docente y el régimen especial. En este departamento se realizaron entonces diferentes movilizaciones convocadas por Fecode, mientras que la Asociación de Institutores de Antioquia (Adida) invitó a una concentración en la Alpujarra (El Colombiano, 15 de mayo de 2001).

Por otra parte, en el departamento del Cauca, los maestros reunidos en asamblea pública en el Colegio Francisco Antonio de Ulloa, decidieron participar del paro indefinido.

“Como en el resto del país, los docentes del sector oficial en el Cauca, conmemoraron su día con un cese de actividades indefinido, en protesta contra el

proyecto de acto legislativo 012... Esta jornada nacional de paro promovida por Fecode fue acogida por el 90% de los establecimientos educativos públicos del Cauca y los siete mil quinientos docentes del Cauca (un 85% del total)” (El Liberal, 16 de mayo 2001).

Adicionalmente, los maestros junto con la Asociación de Institutores del Cauca (Asoinca) participaron en asambleas públicas municipales orientadas a planear acciones en cada institución. Asimismo, realizaron reuniones informativas con la comunidad educativa para motivar su participación en las actividades programadas. Dentro de esas actividades se mencionó la posibilidad de organizar dos grandes marchas hacia el norte y el sur del departamento, Luis Fernando Giraldo, vicepresidente de Asoinca, aseguró:

“Estamos preparándonos para desplazarnos hacia la capital de la República o la frontera con el Ecuador para apoyar a la comunidad educativa del departamento de Nariño que manifestó su apoyo irrestricto a la jornada que concluiría con el cierre de la frontera del vecino país” (El Liberal, 16 de mayo 2001).

En la capital del país la situación no fue diferente, desde tempranas horas cerca de 300.000 maestros y 120.000 empleados del sector salud se concentraron en la Plaza de Bolívar a esperar el desarrollo del sexto debate en el Senado de la República. Durante el día se presentaron algunos choques con la policía antimotines frente al Capitolio y el edificio del ICFES, y en la noche la situación se complicó:

“En medio del estruendo de las papas explosivas con las que la Policía controlaba anoche en la Plaza de Bolívar a centenares de maestros y funcionarios del sector de la salud, la plenaria del Senado aprobó la reforma a las transferencias de dinero del

Gobierno central a los municipios y departamentos” (El Espectador, 16 de mayo 2001).

Fue así que, a pesar de la masiva movilización en Bogotá y en el resto del país, el proyecto de reforma constitucional fue aprobado y pasó al séptimo debate. En la Plaza de Bolívar, Gloria Inés Ramírez, presidenta de Fecode, informó a los maestros sobre la aprobación del acto legislativo y reiteró que el paro indefinido se mantendría.

INGRESO DE UN NUEVO ACTOR AL PARO, LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: 17 AL 24 DE MAYO DE 2001

Mientras el debate continuaba en la Cámara, los estudiantes de secundaria pasaron a ser los protagonistas de las movilizaciones en Bogotá según los registros de los dos principales diarios del país. En contraste, la prensa de otras regiones no reportó acciones estudiantiles organizadas por ellos sino que, al parecer, los alumnos se movilaron en conjunto con maestros y padres según las directrices de los sindicatos. Por lo tanto, las acciones de los estudiantes en la capital demostraron que comprendían los alcances del proyecto de reforma a las transferencias, y estuvieron encaminadas a hacer notar su inconformidad con la iniciativa ya que atentaba contra la educación pública.

“Anderson Cubillos, personero de la mañana del CED La Chucua, dice que él si bien está a punto de graduarse, “tenemos la responsabilidad de evitar que en el futuro nuestros hijos tengan que pagar la educación que van a recibir en los colegios que hoy son gratuitos” (El Espectador, 25 de mayo 2001).

Las marchas estudiantiles fueron entonces constantes durante el mes de mayo, los estudiantes se organizaron y por localidades salieron a las calles a manifestarse en contra de la reforma. Algunas de sus movilizaciones derivaron en bloqueos que generaron enfrentamientos con la fuerza pública. El primer choque se dio el 17 de mayo en la Caracas con calle 11 sur cuando

“alumnos de varios planteles oficiales de la zona impidieron, durante una hora, la circulación de los buses articulados: “La Policía Antimotines levantó a la brava a los muchachos que se acostaron en la Caracas, después de que estallaran varias papas explosivas”, dijo una estudiante del colegio María Montessori” (El Espectador, 18 de mayo 2001).

Por estas acciones 15 estudiantes fueron retenidos por la policía y enviados a una comisaria de familia y de allí entregados a sus padres.

Ese mismo día, aproximadamente 300 estudiantes se enfrentaron a la fuerza pública durante un bloqueo a Transmilenio en la calle 80 con carrera 73.

“La protesta empezó a configurarse a las diez de la mañana. Mientras los profesores de los colegios Juan del Corral, Santa Rosa, Miguel Antonio Caro y República de Guatemala sostenían reuniones informativas sobre el avance de la privatización de colegios oficiales, los estudiantes organizaban una jornada que solo habría de disolverse cinco horas después, aunque el bloqueo total a TM solo durara quince minutos” (El Tiempo, 18 de mayo 2001).

Los estudiantes dejaron las maletas en el colegio y se sentaron en la vía, izaron una bandera de Colombia y cantaron el himno. Algunos padres de familia estuvieron acompañando a sus

hijos y les ofrecieron botellas de agua, también varios maestros se unieron a la manifestación. Más adelante, unos estudiantes regresaron al colegio, mientras que otros realizaron una marcha pacífica por la avenida 68 que culminó en el colegio Francisco José de Caldas. Ya en horas de la noche “200 estudiantes del colegio Nicolás Esguerra bloquearon la avenida 68 con calle novena generando un gran trancón” (El Tiempo, 18 de mayo 2001). Al final de la jornada, se recibieron quejas de que algunos estudiantes habían sido golpeados por la policía.

Debido a la masiva participación de estudiantes en las manifestaciones, el gobierno adoptó una serie de medidas: aplicar el código de policía, entregar a los menores al ICBF, judicializar a los maestros, descontar los salarios de los profesores de los 26 colegios distritales que habían participado en las acciones colectivas. Aun así, el 18 de mayo aproximadamente 600 estudiantes del INEM de El Tunal y Kennedy, Técnico Industrial Piloto y José María Córdoba realizaron una marcha estudiantil cuya intención inicial era pacífica. No obstante, un grupo de 50 estudiantes protagonizaron una pedrea en la que se enfrentaron con la policía antimotines, mientras que en otro punto de la ciudad los estudiantes paralizaron el tráfico al pararse en mitad de una vía. La policía utilizó escudos, chorros de agua y bolillos para dispersar a los jóvenes. El saldo de estas acciones fue de ocho estudiantes retenidos, diez contusos y tres lesionados (El Tiempo, 19 de mayo 2001).

De modo que mientras la movilización se agudizaba, en Bogotá la Secretaría de Educación hizo un llamado a los rectores para adelantar las vacaciones de mitad de año aduciendo que los directivos tenían la potestad de hacerlo, y que lo que se buscaba era “proteger la integridad de los alumnos ante los enfrentamientos con piquetes de la Policía que se han registrado en los últimos días” (El Tiempo, 23 de mayo 2001).

Según la SED los rectores tendrían que evaluar la situación de sus instituciones y decretar las vacaciones. En ese momento la Secretaria de Educación, Noemí Arias, aseguraba que eran 45 colegios los que estaban en cese de actividades y en los cuales la manifestación había alcanzado un alto nivel de confrontación.

Frente a la decisión de la SED de solicitar a los rectores que adelantaran las vacaciones, la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y el Sindicato de Docentes Directivos D.C. (SINDODIC) publicaron un comunicado en el periódico El Tiempo el 23 de mayo. En él, exhortaron a los directivos a unir esfuerzos y a no ceder ante la presión del gobierno que pretendía disminuir el paro indefinido. Los sindicatos argumentaron que los rectores no estaban facultados para decretar vacaciones, y que se amparaban en las directrices sindicales en cuanto a no reportar maestros al Cadel, ya que era función única de ellos y no de otro funcionario de la SED llevar el control laboral de la planta docente de su institución. El llamado a los rectores fue enfático:

“Es un imperativo moral y profesional de los directivos docentes respaldar y participar en las acciones y actividades organizadas por el Frente Común, por cuanto el recorte a las transferencias y la reforma a la Ley 60, afecta a toda la comunidad educativa, incluidos los Directivos Docentes. En consecuencia debemos proteger a los jóvenes, a los niños, a los maestros y a los padres de familia de la fuerza pública y de cualquier tipo de agresión o medida represiva del gobierno” (El Tiempo, 23 de mayo 2001).

Además, en este comunicado de prensa los sindicatos invocaron el derecho constitucional a la protesta y a la participación ciudadana en las decisiones que los afectan. Rechazaron

también la “penalización de la protesta y la judicialización de quienes participamos en las manifestaciones y en el paro convocado por las organizaciones sindicales que conformamos el Frente Común para la defensa de la salud y la educación públicas. Esta protesta es justa” (El Tiempo, 23 de mayo 2001).

A la vez, especificaron las tareas para los siguientes días que incluían: el jueves 24, marchas hacia la Plaza de Bolívar a las 10 a.m. desde los cuatro puntos cardinales de la ciudad, culminando la jornada a las 6 p.m. –para la comunidad educativa de la nocturna– con una marcha de antorchas de la Plaza de Toros a la Plaza de Bolívar. Mientras que el viernes 25 se realizarían asambleas por circuitos durante todo el día, y desde ya se anunciaba una gran toma de la capital y el paro general de las centrales obreras el 7 de junio. Todas estas acciones estuvieron encaminadas a presionar al gobierno para que propiciara un diálogo serio con los sindicatos sobre el contenido de la reforma, y para sensibilizar a la sociedad civil sobre los efectos negativos de la misma en la calidad de la salud y la educación.

Finalmente, el 24 de mayo se efectuaron marchas por toda la ciudad que confluyeron en la Plaza de Bolívar. El periódico El Tiempo publicó, bajo el titular de “La plaza fue para estudiantes y profesores”, que

“Cerca de 20.000 estudiantes de los colegios oficiales se concentraron ayer en la Plaza de Bolívar para apoyar la protesta que realizan desde hace una semana profesores y trabajadores de la salud en contra de la reforma al régimen de transferencias que se tramita en el Congreso” (El Tiempo, 24 de mayo 2001).

Adicionalmente, los manifestantes bloquearon la Autopista Sur por varias horas generando gran congestión vehicular. Mientras que en Chía, un estudiante fue herido con una papa bomba –una persona fue detenida-, y dos jóvenes del colegio CEDIC fueron entregados a la comisaría de familia de Ciudad Bolívar luego de que se les sorprendiera quemando más de cien torpedos. Pese a estos dos incidentes, las autoridades declararon que la jornada de protesta del 24 de mayo en Bogotá y municipios aledaños transcurrió en completa normalidad (El Colombiano, 25 de mayo 2001).

Por otra parte, en ciudades principales del país como Medellín, Cartagena, Cúcuta y la vía Panamericana entre Cauca y Valle también hubo bloqueos y caos vehicular. Más adelante, el 31 de mayo, se iniciaron marchas desde varios municipios y departamentos como Atlántico, Santander, el Eje Cafetero y Antioquia, hacia la capital para la Toma de Bogotá el 6 de junio (El Colombiano, 31 de mayo 2001).

TOMA DE BOGOTA: 6 DE JUNIO DE 2001

Desde finales de mayo, los maestros de las diferentes regiones del país emprendieron el camino hacia la capital, con el fin de llegar el 6 de junio para presionar a la Comisión Primera de la Cámara de Representantes que votaría el proyecto en séptimo debate. Siguiendo esta directriz, el magisterio de Nariño se organizó y eligió en días previos los representantes que saldrían a pie desde Pasto hacia la capital para la Toma de Bogotá (Aguilera y González, 2006).

De acuerdo con Pinilla (2013) las marchas de los maestros para llegar a la Toma de Bogotá

fueron apoyadas por la población de las distintas regiones y municipios por donde pasaron los caminantes. Los pobladores salieron a las vías para darles alimentos y agua. Asimismo, tanto maestros como padres y madres de familia organizaron ollas comunitarias y carpas en el camino con el fin de atender a los marchantes.

De otro lado, en el departamento del Cauca la jornada del 6 de junio empezó con reuniones informativas de preparación para el Paro General del 7. En estas asambleas se denunció la incapacidad de los representantes y senadores del Cauca de actuar políticamente frente a los argumentos esgrimidos por el magisterio, en cuanto a las consecuencias que traería la aprobación del acto legislativo 012.

Mientras tanto, las marchas que se llevaron a cabo en todo el país en apoyo a la Toma de Bogotá generaron traumatismos en el tráfico debido a los bloqueos que realizaron los maestros en varias vías principales. En Cartagena los manifestantes bloquearon la entrada a la ciudad con llantas y barricadas durante cuatro horas. En Ibagué, la ruta que comunica la ciudad con la capital del país. En Bogotá, la autopista que comunica a la capital con el noreste y la región del Caribe, y la que une a esta ciudad con Medellín. En Pasto, la frontera que comunica el país con el Ecuador en el puente internacional de Rumichaca. En Armenia, alrededor de 150 volquetas ocasionaron un gran trancón. En Cali, cuatro marchas taponaron distintos puntos de la ciudad, al igual que sucedió en Medellín.

“Asimismo, se obstaculizó el paso de vehículos por la carretera Panamericana, que une a las ciudades de Cali, Popayán y Pasto... En el sitio ‘El Curnio’, entre Honda, Tolima y La Dorada, Caldas, se presentó un represamiento que fue superado

rápido. Lo mismo ocurrió en El Playón, Santander, donde educadores habían taponado la vía” (El País, 8 de junio 2001).

Estos bloqueos provocaron choques entre los manifestantes y la policía, en los que, por ejemplo, en Bucaramanga un coronel resultó herido. No obstante, la jornada transcurrió sin mayores contratiempos.

Ahora bien, en la capital, la Toma de Bogotá fue masiva, ya que se calculó que 50.000 personas de diferentes regiones del país se reunieron en la Plaza de Bolívar luego de recorrer la calle 13 y las carreras 7 y 10. Los maestros llegaron a la capital en buses o a pie provenientes de distintos sitios del país: Montería (80), Costa Atlántica, Tunja (94), Rivera, Huila (110) entre otros. Las múltiples marchas, 17 en total, que arrancaron desde varios puntos de la ciudad colapsaron el tráfico. Además, hubo una pedrea en la Universidad Nacional a la altura de la calle 26. La convocatoria fue inmensa a la vez que:

“Fueron necesarias cuatro horas continuas para acomodar a la multitud de manifestantes que llegó ayer de todos los rincones del país... A las 4 de la tarde, con las notas del himno nacional en los parlantes, las manos en alto empuñando pañuelos, banderas, pancartas o papeles blancos, se marcó el principio del fin de una de las protestas más concurridas que se haya llevado a cabo en los últimos años” (El Tiempo, 6 de junio 2001).

Estas acciones en las que participaron diferentes sectores sociales del país, y que paralizaron las actividades en los sectores de salud, educación y petrolero, y parcialmente en el judicial, no evitaron que ese mismo día el proyecto de reforma fuera aprobado en séptimo debate sin mayores modificaciones en la Comisión Primera de la Cámara de

Representantes con 19 votos a favor y 13 en contra, configurando nuevamente el fracaso de un posible acuerdo entre los sindicatos y el gobierno. “El único cambio al articulado consistió en permitir que al final del periodo de transición de las transferencias, que es de siete años, el Congreso podrá revisar el monto de las mismas para impedir que sean inferiores al nivel actual” (El Espectador, 7 de junio 2001).

La aprobación del acto legislativo en séptimo debate se dio en medio del fuerte lobby parlamentario por parte del gobierno nacional, que ofreció prebendas para apoyar la negociación con los diferentes sectores políticos. Por su parte, el Frente Común redobló los esfuerzos para evitar a toda costa la votación de la iniciativa y animó a la comunidad a continuar los actos de resistencia y desobediencia civil (Pinilla, 2013).

PARO GENERAL DE LAS CENTRALES OBRERAS: 7 DE JUNIO 2001

Debido a la aprobación de la reforma y la inminencia del Paro General, el alcalde de Bogotá, Antanas Mockus, fijó unas medidas de excepción para controlar la jornada del 7 de junio en la capital. “Ley seca durante 15 horas a partir de las 6:00 a.m. de hoy, suspensión de parrilleros en motos y la prohibición al porte de armas y transporte de cilindros de gas” (El Espectador, 7 de junio 2001).

Luego de tanta expectativa, el paro en Bogotá paralizó gran parte de la ciudad por la reducción significativa de transporte y algunos hechos que provocaron enfrentamientos con la fuerza pública. La prensa hizo un gran despliegue sobre estos acontecimientos en los que varios manifestantes rompieron vidrios en una estación de Transmilenio, en los edificios de

Avianca, sedes bancarias y Citytv. Además, bloquearon vías, pintaron grafitis en puertas de establecimientos y dañaron algunas cabinas telefónicas. Según el reporte de la policía, las pérdidas por estos hechos alcanzaron los 70 millones de pesos. Sin embargo, los disturbios más graves ocurrieron al mediodía en la carrera décima con calle primera donde trabajadores del Hospital San Juan de Dios se enfrentaron a piedra y ‘papas explosivas’ con la fuerza pública. El balance fue de 21 personas detenidas y seis policías heridos (El Tiempo, 8 de junio 2001).

Ese día, las primeras marchas se iniciaron a las 9:00 de la mañana, especialmente desde la calle 26, la calle 34 con séptima y el hospital de La Hortúa, hasta la Plaza de Bolívar, donde se concentraron unos 20.000 manifestantes que arengaron contra el acto legislativo y repelieron los gases lacrimógenos lanzados por la fuerza pública.

Entre tanto, en Pasto, varias marchas de maestros llegaron a la Plaza de Nariño donde se realizaron grandes concentraciones y actos culturales, ya que las carpas todavía continuaban allí. Durante la jornada, algunos maestros arremetieron contra la sede de campaña de los congresistas nariñenses representantes a la cámara, Eduardo Enríquez y la casa de Miriam Paredes, debido a que habían votado a favor de la aprobación del PAL/012 (Aguilera y González, 2006). En esta ciudad también fue apedreado el Edificio del Consejo Superior de la Judicatura, que había sido inaugurado hacía dos días. De igual manera sucedió en las sedes de la Fiscalía y la antigua Alcaldía. “Un agente del Das que filmaba la manifestación fue descubierto y su equipo destrozado” (El Tiempo, 8 de junio 2001).

Por otra parte, el magisterio del Cauca, llevó a cabo una serie de acciones colectivas como actividades culturales y recreativas, una eucaristía, una asamblea pública y un desfile de

antorchas por las principales calles de la ciudad. En estas acciones participaron maestros y estudiantes de la Universidad del Cauca. Mientras que diferentes asociaciones sindicales de este departamento bloquearon por más de nueve horas la vía Panamericana.

La jornada de Paro General constituyó un éxito para el Frente Común debido a la masiva participación en todas las ciudades y municipios del país, y a los casos aislados en que se presentaron disturbios. A pesar de la desacreditación de la movilización por parte del alcalde de Bogotá y del presidente de la República, quien hizo una alocución presidencial ese mismo día donde omitió las multitudinarias marchas y se dedicó a hablar de otros temas como la Copa América, el balance del paro fue muy bueno. Con el titular “Cerca de tres millones de personas en todo el país se hicieron escuchar” el Semanario Voz publicó:

“Estudiantes de las universidades públicas, así como de colegios, hicieron el plato fuerte de la ocasión, pues en medio de comparsas, coplas, saltos y carreras fueron los que más decididos estaban a enfrentar la represión de la Fuerza Pública, quien estaba al acecho, preparada a utilizar su única arma en contra de sus hermanos. La violencia. Jóvenes provenientes de todas las zonas del país se tomaron las principales calles, utilizando valientes estrategias como la de sentarse en plena vía, forzando a los conductores a parar y así dar paso a nuevas marchas como la del Partido Comunista. En la Plaza de Bolívar delegaciones de todo el país llegaban paulatinamente, parecía que la jornada no fuera a terminar; a las seis de la tarde aún llegaban de cada rincón de la capital y de otros departamentos del país” (Voz La Verdad del Pueblo, 13 de junio 2001).

Al finalizar, los manifestantes acordaron una nueva jornada para el 14 y 15 de junio, ya que el gobierno insistía en ignorar las peticiones de los sectores sociales frente al proyecto de reforma. El 10 de junio, mediante un comunicado de prensa, Fecode y el Frente Común ratificaron la continuación del Paro Nacional Indefinido.

PARO CIVICO NACIONAL: 14 Y 15 DE JUNIO DE 2001

Este cese de actividades de 48 horas fue convocado una semana antes por la CUT. La convocatoria incluyó a todos los trabajadores asociados a la Central como mecanismo para presionar a la Cámara de Representantes que votaría la iniciativa en último debate. Estos dos días de junio fueron claves para la reforma en el Congreso.

“El paro movilizó a un amplio número de trabajadores y logró de nuevo un lleno total de la plaza de Bolívar de Bogotá y los parques centrales de las otras capitales de departamento. Este incremento de la movilización logra aplazar la sesión plenaria, que se traslada al 20 de junio” (Pinilla, 2013: 289)

El Paro Cívico Nacional transcurrió en forma pacífica en todo el país, a pesar de algunos bloqueos de vías en Bogotá, Villavicencio, Ibagué, Neiva, Cesar y Antioquia; y la toma de la Catedral en Cartagena y las instalaciones del Concejo de Medellín por parte de algunos maestros que insistieron en permanecer allí hasta que finalizara la votación en la Cámara de Representantes. Con el propósito de mantener el orden, las autoridades implementaron un fuerte dispositivo de seguridad en poblaciones consideradas ‘zonas rojas’ (El País, 16 de junio 2001).

En Sincelejo se unieron al paro del magisterio los 152 empleados de Telecom que decidieron cerrar hasta el martes las 16 oficinas de la empresa en Sucre. En Medellín, profesores, estudiantes y padres de familia realizaron una caravana por el centro y sur de la ciudad, programada por las diferentes asociaciones sindicales de los maestros para protestar contra el acto legislativo 012 (El Colombiano, 14 de junio 2001). En Antioquia, la Universidad de Antioquia continuó en cese de actividades y los estudiantes en asamblea permanente, mientras que la asamblea de profesores acordó realizar un conversatorio sobre el impacto de la reforma en la educación superior y participar en la movilización de Adida (El Colombiano, 15 de junio 2001).

Entre tanto, en Popayán, el paro de 48 horas inició el 14 de junio con una concentración de asociaciones sindicales, padres de familia y estudiantes en el Colegio Francisco Antonio Ulloa y en la plazoleta de Santo Domingo desde las 8 de la mañana. La jornada contó con una marcha, actividades recreativas y culturales, y una campaña informativa sobre el proyecto dirigida a diferentes sectores de la ciudadanía (El Liberal, 14 de junio 2001).

Además, los estudiantes de la Universidad del Cauca se declararon en asamblea permanente y manifestaron que continuarían apoyando las actividades programadas por los distintos sectores sociales concentrándose en el campamento.

“El representante estudiantil al Consejo Superior Francisco Javier Pantoja indicó que con el fin de no atentar contra las paredes del sector histórico de la ciudad, los estudiantes realizarán carteleras y grafitis en papel periódico u otros elementos que serán colgados en su reemplazo. Señaló además que el próximo martes se retornará a la normalidad académica” (El Liberal, 14 de junio 2001).

No obstante, pese a la decisión de no bloquear vías, los manifestantes realizaron nueve bloqueos al sector histórico de Popayán que ocasionó una parálisis total en este punto de la ciudad. “En las horas de la mañana la calma fue alterada por la detonación de varias papas explosivas en el sector de Santo Domingo y los forcejeos y enfrentamientos verbales entre manifestantes, ciudadanos y algunos periodistas que deseaban ingresar al lugar” (El Liberal, 15 de junio 2001). Luego de un consejo de seguridad, el alcalde de Popayán, rechazó el incumplimiento de lo acordado y exigió a los manifestantes respetar el derecho de la comunidad a transitar libremente. Asimismo, exigió salvaguardar el patrimonio histórico de la ciudad.

Con esos antecedentes, se esperaba que la jornada del 15 de junio transcurriera en calma, lo que se cumplió durante el día cuando los manifestantes se concentraron en el parque Caldas y participaron de algunas actividades culturales y deportivas. Terminada la jornada el vicepresidente de Asoinca, Luis Fernando Giraldo, indicó que “los docentes y sindicalistas fueron citados el próximo lunes festivo a una asamblea informativa en el Colegio Francisco Antonio Ulloa, teniendo en cuenta que sólo hasta el día martes se conocerán los resultados de la plenaria de la Cámara de Representantes” (El Liberal, 16 de junio 2001).

Sin embargo, al finalizar la tarde cuando ya los manifestantes estaban abandonando el lugar, el sonido de una papa explosiva generó disturbios que dejaron como resultado dos agentes de Policía heridos. Esta situación ocasionó la clausura del campamento de apoyo por parte de los estudiantes de la Universidad del Cauca, así como el rechazo del alcalde y de los comerciantes de la ciudad, que enviaron un comunicado a la opinión pública por este acto y por el cierre de las vías de acceso al parque Caldas del día anterior que afectó sus labores considerablemente

De otro lado, en Pasto, el paro cívico nacional se desarrolló en medio de diferentes marchas que confluyeron en la Plaza de Nariño. “Las consignas programadas para la jornada estaban relacionadas con la denuncia a los parlamentarios que votaron a favor del 012 y al alcalde de Pasto por encontrarse apoyando esta acto legislativo” (Aguilera y González, 2006: 176-177). Un hecho grave que se presentó durante este cese de actividades fue la detención de unos provocadores por parte de los manifestantes que se encontraban en la Plaza de Nariño resistiendo el desalojo de este lugar, pues la policía pretendía sacar las carpas del paro del magisterio.

“Es cuando varios trabajadores detectaron la presencia inconfundible de un provocador, cuando se trató de desenmascararlo este salió corriendo y se montó de parrillero en una moto sin placas, de alto cilindraje y similar a las que en meses anteriores utilizaron los sicarios para sembrar el terror en Pasto, ante esto varias mujeres, maestros y estudiantes lograron cercar la moto y los tipos huyeron del lugar esgrimiendo pistolas y revólveres tratando de intimidar al pueblo, la moto ardió en la plaza en medio de los gritos contra el paramilitarismo. En horas de la noche regresaron al parque, y sin respetar las carpas de los huelguistas, tres individuos sacaron armas y encañonaron a un dirigente del magisterio, enseguida sonaron las alarmas y en cuestión de segundos fueron detenidos y los directivos del paro llamaron inmediatamente a la Fiscalía” (Voz La Verdad del Pueblo, 16 de junio 2001).

Finalmente, los tres hombres se identificaron como miembros del Batallón Boyacá, adscrito a la Tercera Brigada del Ejército, y se comprobó además que ya habían participado en otros incidentes relacionados con infiltración. La respuesta del ejército ante la gravedad de los

hechos fue que ellos no estaban en misión oficial y por tanto los hombres pasaron a manos de un juzgado penal militar. Este incidente generó muchas dudas entre los manifestantes, y confirmó que se trataba de una táctica del gobierno para que la movilización se saliera del control de los participantes. Esta estrategia evidentemente buscaba desacreditar las acciones colectivas de los maestros frente a la opinión pública, y de esta manera diezmar los esfuerzos y socavar la veracidad de los argumentos con respecto a la iniciativa.

Por otra parte, en la capital del país la jornada transcurrió sin mayores incidentes y aunque se autorizó una sola marcha, los manifestantes partieron de cuatro puntos distintos hacia la Plaza de Bolívar. El recorrido sólo se vio alterado a la altura de la avenida Caracas con calle 19, donde un grupo de manifestantes se tomó una estación de Transmilenio durante 20 minutos. Los manifestantes se quedaron en la Plaza hasta que supieron que el debate en la plenaria de la Cámara fue aplazado para el 20 de junio (El Tiempo, 15 de junio 2001).

PARO NACIONAL DE 48 HORAS: 19 Y 20 DE JUNIO DE 2001

Esta nueva jornada liderada por Fecode buscó agotar los últimos esfuerzos, ya que giró en torno al debate final del proyecto de reforma constitucional. En palabras de Martínez (2011).

“Fecode adelantó la última y más amplia marcha hacia la capital del país. El 19 de junio llegaron a Bogotá marchas provenientes de Boyacá, Casanare, Tolima, Huila, Cundinamarca, Meta, Antioquia, Valle del Cauca, Santanderes y Eje Cafetero; la ciudad se paralizó, las marchas cubrieron las principales avenidas de la ciudad y

todos los manifestantes se concentraron en la plaza de Bolívar hasta el 20 de junio a medianoche, cuando el Congreso de la República aprobó la reforma de la Constitución a través del Acto Legislativo 001 de 2001” (p.291).

Los hechos acontecidos en la Plaza de Bolívar durante este paro nacional estuvieron enmarcados por la fuerte presión que ejercieron los manifestantes, lo que aumentó el nivel de la confrontación. Un momento álgido de la movilización se produjo al estallar algunas papas bomba en medio de la plaza, la cual fue inmediatamente acordonada por agentes antimotines. El otro se originó pasadas las 8:00 p.m. cuando

“... un rumor acerca de una posible aprobación del proyecto de acto legislativo 012 tomó fuerza, los manifestantes se alborotaron. Aunque la Cámara aún no había votado, afuera, en la plaza, gritaban el tradicional “ahí están, esos son, los que venden la Nación” y otras frases usuales en este tipo de protestas. Poco a poco, la gente empezó a acercarse a las rejas que protegían el Congreso para hacer más evidente y fuerte su insatisfacción. Desde ese momento fue necesaria la intervención de la Policía que lanzó gases lacrimógenos para calmar a los manifestantes” (El Tiempo, 20 de junio 2001).

Finalmente, el 20 de junio en horas de la madrugada, cuando los maestros se habían retirado de la Plaza de Bolívar seguros que el debate continuaría al día siguiente, la reforma fue aprobada. Aun cuando la acción colectiva fue consistente, luego de 36 días de paros, marchas, concentraciones, tomas, bloqueos, asambleas y debates; pesaron más los convenios y las prácticas de poder clientelistas entre el gobierno y los representantes que fueron evidentes durante la última sesión.

“Ante la gran cantidad de adherentes que lograba la segunda propuesta (archivar la iniciativa), el ministro Santos Calderón y su equipo de asesores redoblaron esfuerzos en su lobby... Así, no resultó extraño ver en una esquina, a Santos papel y lápiz en mano, haciendo cuentas con representantes como José Joaquín Vives, Hernán Andrade y William Sicachá; en otra esquina estaba Valencia Cossio alineando al bloque conservador de Antioquia; y, en la misma actitud pero en su propia esquina, al ministro Estrada Villa y al director del DPN, convenciendo a los liberales del mismo departamento. Los asesores de Gabriel Mesa, Secretario General de Presidencia, hacían lo propio, quienes celular en mano, servían de puente entre el despacho de Mesa en la Casa de Nariño, con los representantes a la Cámara en el Elíptico. Los asistentes del Secretario, una vez hecho el puente, dejaban constancia de la conversación en planillas que habían elaborado para tal fin” (El Colombiano, 20 de junio 2001).

La respuesta de la Federación a la aprobación definitiva del acto legislativo 012 fue la suspensión del Paro Nacional Indefinido, y el anuncio de que se recurriría a las acciones jurídicas pertinentes y se convocaría a un Referendo Social y Político para lograr que la ley que modificó las transferencias fuera declarada inexecutable. Asimismo, las centrales obreras manifestaron que se reunirían para definir la fecha de otro paro cívico para enfrentar la arremetida del gobierno contra los derechos de los trabajadores (Revista Educación y Cultura N° 61, septiembre 2002: 19).

Los sindicatos fueron enfáticos en advertir que la lucha continuaría cuando el Congreso convocara el debate del proyecto de reforma a la Ley 60 de 1993, ya que para los presidentes de Fecode y Anthoc debía ser concertado con los trabajadores, de lo contrario

volverían a paralizar actividades. Este anuncio se realizó mediante un comunicado de prensa en el que Fecode rechazó la aprobación del acto legislativo 012 y denunció a los parlamentarios y dirigentes políticos que asumieron posiciones que fueron en contra de las mayorías y a favor del neoliberalismo.

Adicionalmente, exaltaron la revitalización del movimiento estudiantil de secundaria y el apoyo que recibió la movilización por parte de la ciudadanía. “El Frente Común expresa su reconocimiento a todo el país que siempre manifestó en las encuestas el respaldo a nuestra lucha por la defensa de la educación y la salud públicas colombianas” (El Tiempo, 24 de junio 2001). En el ‘Manifiesto a la Nación’ también se hizo referencia a los alcances de la movilización.

“... presionó modificaciones importantes a favor de la educación y la salud públicas y en contra de la política agenciada por la tripleta Santos-Lloreda-Echeverry que pretendía focalizar la financiación de la educación en la primaria y básica en detrimento de la educación media; congelar desde la Constitución el escalafón de los maestros; sustraer a la Nación de la obligación de concurrir con los gastos de las entidades territoriales; dejar por fuera del Sistema General de Participaciones a los funcionarios docentes y administrativos de los colegios departamentales y municipales pagados con recursos propios; introducir el peregrino principio de la ‘pobreza relativa’ para la distribución de los recursos de la educación y con una truculenta redacción, prolongar al infinito el recorte de las transferencias, al establecer como tope máximo a partir de 2009, el porcentaje de los ingresos Corrientes de la Nación que hoy son un mínimo” (El Tiempo, 24 de junio 2001).

ESTABLECIMIENTO DE ACUERDOS SOBRE EL FIN DEL PARO: 21 AL 26 DE JUNIO DE 2001

El 21 de junio, luego de la suspensión del paro, se inició el establecimiento de acuerdos para la elaboración de un plan de recuperación donde se modificaría el calendario escolar. Estos acuerdos se realizaron con las Secretarías de Educación de cada ciudad o municipio o con los Consejos Directivos de las instituciones, y contemplaron que el inicio de la reposición de clases sería el 26 de junio y que no habría vacaciones semestrales para cumplir con las 40 semanas académicas reglamentarias.

Sin embargo, pese a la disposición de los maestros de reponer el tiempo, las opiniones del gobierno y Fecode estaban divididas. “Los dirigentes sindicales le pidieron a los maestros declararse en desobediencia civil contra la orden impartida por el Ministro de Educación a los secretarios de Educación de adelantar el periodo vacacional de mitad de año” (El Liberal, 22 de junio 2001).

Por otro lado, aunque el Minhacienda y el Mineducación se opusieron al pago de salarios, en 21 departamentos se procedió a la cancelación de los sueldos a los maestros que participaron en el paro. La presidenta de Fecode, Gloria Inés Ramírez,

“... acusó a los dos ministros de “invadir abusivamente” las funciones de los gobernadores y alcaldes quienes son los nominadores... Advirtió que el Ministro de Hacienda, Juan Manuel Santos, ha iniciado una campaña baja de retaliación contra los trabajadores por las denuncias hechas en torno de lo que se pretendía con el proyecto de transferencias y advirtió que en los municipios y departamentos donde

se nieguen a pagar los sueldos, los nominadores serán demandados ante la justicia penal por retención ilegal de salarios” (El Liberal, 22 de junio 2001).

Entre tanto, los alcaldes de Bogotá y Cali se enfrentaron por este tema. Mientras que el alcalde de Bogotá, Antanas Mockus, aseguró que por ningún motivo giraría esos dineros, el alcalde de Cali, Jhon Mario Rodríguez, manifestó que él no tenía por qué suspender o negar el pago de salarios, por cuanto él no era el ordenador del gasto.

Uno de los argumentos que esgrimió el sindicato fue que el paro no fue declarado ilegal por el Ministerio de Trabajo, y por lo tanto no había motivo de descuento si los maestros reponían las clases como era su intención, manifestada claramente en los comunicados de prensa y acordada con las autoridades de cada ciudad o municipio. No obstante, en algunos departamentos como Antioquia, la Secretaría de Educación decretó vacaciones escolares hasta el 9 de julio, siguiendo las directrices del Ministerio de Educación, y anunció que descontarían los días no laborados por los docentes que se sumaron al paro.

“Patricia Villegas, presidenta de la Asociación de Maestros del Municipio, Asdem, denunció que algunas instituciones de Medellín se han cerrado, impidiendo el acceso a profesores y estudiantes. “La orientación que dimos a los educadores es que levanten actas con el fin de que la comunidad educativa sepa que los maestros fueron a laborar y que estamos interesados en pagarles el tiempo... Las asociaciones sindicales del magisterio esperan reunirse con el Gobernador de Antioquia para llegar a un acuerdo sobre el calendario escolar y dar cumplimiento a las 40 semanas” (El Colombiano, 27 de junio 2001).

De la misma manera, el Sindicato de Educadores de Risaralda, denunció que mientras en la mayoría de departamentos se había llegado a acuerdos para la reposición de clases y el pago de los salarios, en Risaralda las autoridades habían retenido ilegalmente sus sueldos. Esta situación llevó a los maestros a realizar una acción colectiva en contra de la gobernadora del departamento el 22 de julio, de la que resultaron heridos varios miembros del sindicato cuando la Fuerza Pública reprimió la movilización.

“A estas acciones violentas que reprimen la protesta sindical, se les suma el descuento de 46 días de salario y la agresión de la Fuerza Pública a cualquier manifestación de tipo social. La comunidad educativa del país pide a la gobernadora del Risaralda, Elsa Gladis Cifuentes, que cumpla con los derechos de los sindicalistas, así como cumpla con el pago de los salarios de los maestros” (Voz La Verdad del Pueblo, 1 de agosto 2001).

En consecuencia, aun cuando la presidenta de la Federación entabló diálogos con el Ministro de Trabajo, el Procurador de la Nación, algunos secretarios de Educación y los gobernadores y alcaldes del país, “para el 4 de octubre, Fecode no había logrado el pago para la totalidad de sus maestros” (Aguilera y González, 2006: 179). Más adelante, finalizando el año 2001, un juzgado de Cali emitió un importante fallo en el sentido de que sí debían pagarse los días en que los maestros participaron en el paro nacional, y que luego fueron recuperados de común acuerdo con las directivas de cada colegio.

“Con la reposición del tiempo se generó el derecho del educador a percibir su remuneración y al Estado a pagarla y a no continuar de esta manera vulnerando las normas que dice defender y representar... Sirvan todos estos argumentos para que

las administraciones departamentales del Valle, Risaralda, Quindío, Caldas y Antioquia, por ejemplo, cancelen lo adecuado al magisterio... además cuando cerca de tres mil educadores tanto en primera como en segunda instancia han visto protegidos sus derechos no por la actitud de las administraciones departamentales sino por fallos de tutela favorables a ellos” (Voz La Verdad del Pueblo, 12 de diciembre 2001).

2.5 TERCER CICLO DE PROTESTA: NEGOCIACION (MARZO 2001-JUNIO 2002)

Las etapas establecidas en esta investigación no son momentos desconectados entre sí, sino que más bien dan cuenta de unos procesos que sucedieron paralelamente. En este caso, el ciclo de negociación transcurrió prácticamente al mismo tiempo que iniciaron las demás acciones colectivas del magisterio. En efecto, en el mes de marzo, junto con las estrategias que se realizaron en la etapa de preparación y difusión, el Frente Común hizo lobby parlamentario buscando acercamientos con alcaldes, gobernadores, parlamentarios y, en general, con actores políticos de distintos partidos con el fin de lograr su apoyo en contra del proyecto de reforma constitucional.

La presión del magisterio permitió la creación de una mesa de negociación en la que participaron representantes de Fecode y Anthoc, que a lo largo de los debates de la Comisión Primera y Tercera elaboraron siete borradores en total, con modificaciones sustanciales a la iniciativa. Estas modificaciones, al final, no afectaron la esencia de la

reforma porque el ejecutivo ejerció su poder sobre un gran número de políticos ofreciéndoles prebendas a cambio de su voto positivo al acto legislativo.

“De la negociación en el Congreso quedaba claro que el problema de la reforma no era educativo sino fiscal. El Gobierno, acorde con los compromisos establecidos con el FMI, requería sacar adelante su proyecto de ajuste económico, para lo cual el recorte de las transferencias se constituía en la principal herramienta. Quizá por esto, y ante la apretada votación que se estaba presentando en el seno del Congreso, el ejecutivo no ahorró ningún recurso para hacer aprobar su proyecto” (Martínez, 2011: 281).

Ahora bien, el 3 de mayo Fecode en cabeza de su presidenta, Gloria Inés Ramírez, realizó una audiencia pública en la Plaza de Bolívar con congresistas, concejales, dirigentes sindicales, gobernadores y alcaldes, entre otros, para buscar su voto negativo a la reforma. En esta audiencia se analizó el alcance negativo de la iniciativa que cursaba en el legislativo para la salud y la educación.

Mientras que el 16 de mayo, a la vez que las acciones colectivas se agudizaban, Fecode y Anthoc continuaron sus acercamientos con el gobierno. Ese día se realizó una reunión entre la mesa directiva de la Comisión Séptima de la Cámara, delegados de las juntas de los dos sindicatos y el ministro de Trabajo Angelino Garzón. Este encuentro no produjo ningún acuerdo, debido a que el gobierno no aceptaba el hundimiento del proyecto y la Federación no estaba dispuesta a negociar algunas modificaciones (El Colombiano, 22 de mayo 2001).

El 22 de mayo en la misma Comisión, Fecode y Anthoc expresaron su inconformidad ante varios representantes y plantearon los puntos más álgidos de la reforma, los cuales tenían

que ver con la gratuidad y la reforma a la Ley 60 de 1993. Para el 25 de mayo se planeó una nueva reunión en la que estarían los sindicatos con el Ministro de Hacienda y el de Educación, para revisar los puntos del acto legislativo 012 sobre los que no había acuerdo. Los representantes de los sindicatos presentaron un informe con base en los estudios que Fecode había realizado sobre la iniciativa.

La Federación continuó pronunciándose en la mesa de negociación frente a una de sus mayores preocupaciones: la posibilidad de que se modificara la Ley 60 de 1993 luego de la eventual aprobación del proyecto de reforma a las transferencias. De acuerdo con el CEID-FECODE.

“La obsesión del Estado consiste en modificar la Ley 60/93... para recortar la planta de personal docente..., evadir el nombramiento de docentes, congelar los salarios y emprender una arremetida contra los derechos prestacionales con el propósito de debilitar la capacidad de organización y respuesta de los maestros” (Revista Educación y Cultura N° 54, septiembre 2000 a enero 2001: 16).

Más adelante, el 28 de mayo, la fuerza de las acciones colectivas que ya completaban dos semanas, permitió que el presidente de la Comisión Primera de la Cámara, William Sicachá, suspendiera el trámite del acto legislativo 012 hasta que se lograra un acuerdo entre los trabajadores y el gobierno. La parálisis de los sectores de educación y salud a nivel nacional, motivó a Sicachá a tomar esa decisión. “Tiene que primar la conveniencia del interés general y hay que atender a los educadores como personas, porque lo que está en juego es la dignidad de las personas” (El Espectador, 29 de mayo 2001).

Según las declaraciones de Sicachá, él consideraba que el gobierno no había dialogado con la contraparte y que se debía hacer un acuerdo justo con los sectores sociales.

“Así como el Gobierno habla con las Farc y con ‘Marulanda’, y les da todo, pues que converse con los sectores sociales y logre un acuerdo con ellos, en donde prime el interés general... No podemos sacar un acto legislativo que cree más inestabilidad social en el país” (El Tiempo, 29 de mayo 2001).

Esta suspensión obligó al gobierno a convocar a los sindicatos a un nuevo encuentro, ya que si la reforma no era aprobada en la Cámara antes del 20 de junio cuando concluiría esa legislatura, se hundiría. Por lo tanto, el jueves 31 de mayo la Cámara en lugar del debate del proyecto citaría a audiencia pública a maestros y trabajadores de la salud, así como al Ministro de Hacienda para establecer acuerdos. A esta audiencia Fecode y Anthoc llegarían a discutir sobre uno de los artículos del texto que les generaba mucha polémica: el que fijaba tope a los incrementos salariales de maestros y empleados de la salud. De acuerdo con el Ministro de Hacienda, esta propuesta fue una solicitud de los alcaldes para disminuir cargas prestacionales (El Espectador, 29 de mayo 2001).

Entre tanto, el representante liberal del Cauca, Jesús Ignacio García, presentó una proposición para archivar el proyecto de reforma constitucional a las transferencias. La proposición tenía el respaldo, hasta ahora, de 15 de los 33 representantes de la Comisión I de la Cámara (El Tiempo, 29 de mayo 2001).

Finalmente, el día de la audiencia pública (31 de mayo) no hubo consenso entre los sindicatos y el gobierno porque el debate se concentró únicamente en el tema económico. En tal sentido, para Fecode y Anthoc había unos puntos de la reforma que deberían ser

objeto de cambios para hacer viable el proyecto. Estos aspectos necesariamente tenían que ser discutidos desde lo político y no desde lo económico.

Así las cosas, las posiciones del gobierno y los maestros estaban cada vez más alejadas, pues el foro duró 8 horas y al final fue infructuoso. Gloria Inés Ramírez al salir de la audiencia expresó: “He decidido suspender la reunión que tenía con el Ministro de Hacienda, porque el Gobierno está desinformando con tantas cifras” (El Herald, 1 de junio 2001). De otra parte, el Ministro de Hacienda manifestó que las cifras demostraban que iba a haber plata suficiente para cubrir todos los costos del sector educativo. Sin embargo, la presidenta de Fecode insistió en que estaban esperando que Planeación Nacional entregara las cifras certificadas porque había una gran disparidad.

Luego del fracaso por llegar a un acuerdo, el 12 de junio el último debate del proyecto fue aplazado para el martes 19 con el fin de dar espacio a nuevas instancias de concertación sobre el tema. Después del anuncio del aplazamiento del último debate, el gobierno y los sindicatos se reunieron el 13 de junio para intercambiar propuestas sobre la reforma constitucional, pero al final de la noche se levantaron de la mesa sin ningún acuerdo. “Llevamos algunas sugerencias y el Gobierno nos respondió con una contrapropuesta peor de la que había antes de los últimos encuentros. Vemos que el Gobierno no tiene voluntad. Nosotros estamos dispuestos a llevar esta lucha hasta que sea necesario”, expresó Raúl Arroyave, fiscal de Fecode” (El Colombiano, 16 de junio 2001).

En este punto, el proceso de negociación se encontraba estancado. Ya el 19 de junio, se desarrolló el octavo debate de la iniciativa, el cual se extendió por horas y en el que estuvo presente la presidenta de Fecode explicando a los representantes el por qué no era

conveniente la aprobación del acto legislativo. Por otro lado, el gobierno hizo lo propio pero ofreciendo prebendas de último momento con tal de salvar el proyecto.

Finalmente, el 20 de junio, la Cámara de Representantes aprobó la reforma de los artículos 356 y 357 de la Constitución Nacional que modificaba el régimen de transferencias de la Nación a los entes territoriales con 88 votos a favor y 49 en contra. “Ramírez criticó la decisión de la Cámara, la cual “ya estaba prevista con el acuerdo entre liberales y conservadores y el apoyo que a la iniciativa dieron los ex presidentes del país” (El Liberal, 21 de junio 2001). La reforma constitucional al régimen de transferencias

“En esencia, redefinía el monto de los recursos dispuestos por el Estado para financiar el gasto educativo, se reformulaba el régimen de competencias y responsabilidades de la nación y los entes territoriales, se formulaba un proyecto escolar en el que las únicas consideraciones válidas eran aquellas que versaban sobre el problema de la gestión eficiente de los recursos y que rediseñaban las relaciones y regímenes laborales del sector educativo –al suprimir el Estatuto Docente y congelar el escalafón docente-“ (Rodríguez, 2001: pp. 42-43, citado en Martínez, 2011: 265).

2.5.1 INICIO DE UNA NUEVA ETAPA EN EL PROCESO DE NEGOCIACION: REGLAMENTACIÓN DEL ACTO LEGISLATIVO 001 DE 2001 (OCTUBRE- DICIEMBRE 2001)

Luego de aprobado el acto legislativo 001, Fecode concentró sus esfuerzos en enfrentar el Proyecto de Ley 120 que lo reglamentaba, el cual

“... materializaría la reglamentación del nuevo Sistema General de Participaciones, lo que implicó establecer criterios y procedimientos sobre distribución y participación de recursos en educación, redefinir las competencias de los entes territoriales en esta materia, así como proponer aspectos curriculares y de evaluación de calidad. Reorganiza las instituciones educativas, las plantas de personal, el estatuto docente, la jornada laboral, y constituye un conjunto de regulaciones para la reorganización y reordenamiento de todo el sector educativo. Este Proyecto de Ley se condensó en la posterior reglamentación de la 715/2001, la cual establece unas disposiciones para organizar la prestación del servicio educativo” (Aguilera y González, 2006: 181).

Durante los meses siguientes Fecode y el Frente Común llevaron a cabo una serie de encuentros: Junta Nacional, reuniones departamentales con educadores y seminarios regionales, con el fin de informar sobre la reglamentación del 001 y establecer unas acciones concretas. El plan de acción se enfocó en la realización de marchas, encuentros nacionales y reuniones semanales.

Entre tanto, el gobierno radicó el Proyecto de Ley 120 en el Congreso de la República el 25 de septiembre. Mientras que la Federación el 10 de octubre

“... envió a los representantes de la Comisión tercera de la Cámara sus criterios en relación con la reglamentación del Acto Legislativo 012, ahora 001. Posterior a esto, FECODE hizo una sustentación ante la Comisión tercera del Senado el 11 del mismo mes, en donde presentó sus puntos de vista en torno a la reglamentación del Proyecto de Ley 120. En este debate se expuso la necesidad de mantener la carrera docente, los derechos laborales y prestacionales y definir los recursos que garantizaran la cobertura y el pago de ascensos” (Aguilera y González, 2006: 182).

Para la presidenta de Fecode, la presentación del proyecto de reforma a la Ley 60 de 1993, contenido en el Proyecto de Ley 120, apuntaló la estrategia neoliberal frente a la educación pública.

“Para que los objetivos de la reforma a la ley 60 de 1993 puedan cumplirse, se requiere empero la imposición de condiciones de flexibilización del magisterio. En este sentido, el proyecto no oculta su intencionalidad. Está diseñado con la convicción de los tecnócratas neoliberales de mostrar, primero, que el desmonte del actual Estatuto Docente, puede generar “ahorros fiscales” para financiar los aumentos de la cobertura educativa y de esa manera mostrar a la sociedad las bondades y la eficacia de la política de financiación de la demanda” (Voz La Verdad del Pueblo, 10 de octubre 2001).

Sin embargo, pese a las intervenciones de la Federación en los espacios de debate, el 23 de octubre, el gobierno hizo un llamado de urgencia al Congreso para el trámite del Proyecto

de Ley 120. Pero las acciones de Fecode continuaron de acuerdo al plan de acción que habían establecido en todos los encuentros previos, y en noviembre realizaron varias jornadas de paro.

- El 1 de noviembre se desarrolló un Paro Cívico Nacional con participación de las centrales obreras.

- El 15 de noviembre se llevó a cabo un paro de 24 horas convocado por la Junta Nacional de Fecode en el que participaron maestros, estudiantes y algunas organizaciones del sector de la salud, del SENA, del Instituto de Bienestar Familiar y la USO.

- El 21 y 22 de noviembre se realizó un paro de 48 horas en el que la actividad central fue la Toma de Bogotá por parte de delegaciones de varias regiones del país, y que contó con el respaldo de las organizaciones filiales de la Central Unitaria de Trabajadores.

Los objetivos de estas movilizaciones fueron expresar al Congreso de la República y al gobierno nacional la discrepancia del magisterio con el Proyecto de Ley 120. Además, presionar para que el Congreso convocara a la Federación y al sindicato de la salud Anthoc a discutir y a lograr un consenso sobre las disposiciones de dicha Ley.

- El 27 y 28 de noviembre nuevamente el magisterio volvió a las calles a manifestarse. En Bogotá los maestros marcharon hacia la Plaza de Bolívar y en las demás ciudades desarrollaron distintas acciones como: asambleas, concentraciones, tomas y manifestaciones. En esta oportunidad también se denunció la ola de asesinatos que habían venido ocurriendo contra maestros en diferentes regiones del país, la situación era crítica y muchos educadores se vieron en la necesidad de desplazarse de sus territorios por las constantes amenazas.

Finalmente, el magisterio sufrió una nueva derrota al ser aprobado el Proyecto de Ley 120 por el Congreso de la República el 14 de diciembre de 2001.

2.5.2 FIN DEL CICLO DE NEGOCIACION: CREACION DE UN NUEVO ESTATUTO DOCENTE (ENERO-JUNIO 2002)

El 2002 inició con un panorama complejo para el magisterio colombiano luego de la aprobación de la Ley 120 que reglamentaba el Acto Legislativo 001 de 2001, así como la modificación de la Ley 60 de 1993. El anuncio que desde el 1 de enero de 2002 hasta el 30 de diciembre de 2008 el régimen salarial del magisterio sería otro, desató el descontento generalizado de los maestros.

“La Ley 715 de 2001, que reforma la Ley 60 de 1993, nos permitió intervenir de manera transitoria el Estatuto Docente para eliminar costos, explicó Francisco Lloreda, Ministro de Educación. Eso significa que, por ejemplo, del grado 11 al 13 los profesores deberán permanecer un año más en cada grado para ascender al siguiente y no podrán presentar títulos académicos a cambio de esos años . De esta manera, se congela el ascenso de los maestros. De igual forma, los departamentos, distritos y municipios, entre el 2002 y 2005, podrán destinar a ascensos en el escalafón solo hasta un 1 por ciento del incremento real de los recursos dados para educación. Y entre el 2006 y el 2008, solo hasta 1,25 por ciento” (El Tiempo, 13 de enero 2002).

Este grave precedente dio toda la razón al magisterio, cuando durante el paro indefinido del año anterior manifestó constantemente su preocupación sobre la modificación de la Ley 60/93. De modo que este nuevo escenario, dejó a Fecode a la espera de la creación de la comisión que tendría la tarea de elaborar el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente. La intención de la Federación era llevar propuestas que mejoraran las condiciones laborales de los maestros, que fueron rebajadas con la intervención que el gobierno acababa de hacer al actual régimen salarial.

Los esfuerzos de Fecode y la Junta Nacional se concentraron entonces en la elaboración de un documento que permitiera "... garantizar el respeto por la profesión docente, la defensa de una educación pública de calidad, gratuita y para todos, el fortalecimiento del compromiso y el reconocimiento social de nuestro gremio, y la vigencia de la Carrera Docente y del régimen especial" (Revista Educación y Cultura N° 61, septiembre 2002:17).

No obstante, la discusión se retrasó por dos meses hasta que en marzo el gobierno conformó el grupo de trabajo que elaboraría el proyecto. A ese grupo se unieron dos representantes y dos asesores de Fecode, luego de sortear las pretensiones del Ministro de Educación, de ser él quien decidiera cuáles delegados del sindicato deberían participar en las reuniones, violentando la autonomía sindical.

Con este antecedente se dio inicio a la negociación, la cual estuvo acompañada de otras situaciones conflictivas. Entre algunos incidentes estuvieron la programación de reuniones cada ocho o quince días y la realización de sesiones sin la totalidad de los integrantes. Estos hechos fueron vistos por la Federación como una falta de voluntad de diálogo por parte del gobierno, y una evidencia más de su compromiso con las políticas neoliberales de

arrasamiento de la educación pública y de los derechos del magisterio colombiano. El producto de estos encuentros fue el nulo acuerdo en aspectos fundamentales que para Fecode eran inamovibles.

Así el panorama, después de más de dos meses de debate y sin ningún avance, el 10 de junio el Ministro de Educación presentó un proyecto con 76 artículos, que de acuerdo con Fecode no fue discutido en el grupo de trabajo, donde se consolidaron las bases del actual Estatuto. El 11 de junio, último día para radicar el proyecto en la Oficina Jurídica de la Presidencia de la República, el ministro clausuró el grupo de trabajo y levantó la sesión en horas de la noche, debido a la premura del tiempo y a la insistencia de los representantes de la Federación de discutir únicamente los aspectos que se habían abordado en los encuentros previos.

“Dada la intransigencia del Ministro de Educación y las condiciones señaladas anteriormente, Fecode se retiró del Grupo de Trabajo, presentando su posición de rechazo a esta política a través de una constancia, y demandó del señor Presidente de la República abstenerse de convertir en ley un proyecto que no ha sido el resultado de la concertación en el Grupo de Trabajo” (Revista Educación y Cultura N° 61, septiembre 2002:18).

El documento final que presentó el Ministro de Educación modificó elementos centrales del Estatuto como: el régimen especial fue cambiado por el régimen legal; el magisterio continuó en el Régimen Disciplinario Unico con nuevos deberes y prohibiciones; no se garantizaron los derechos sindicales, al contrario, se prohibieron las suspensiones de labores, las huelgas y las comisiones sindicales; se ratificó y fortaleció la prohibición para

el ejercicio de los derechos políticos; se dividió al magisterio en oficiales y no oficiales, en nuevos y antiguos; no se estableció una escala salarial única sino la fragmentación de los “factores salariales” a criterio de cada entidad territorial; se determinó como principio la evaluación para el despido.

Una semana después, el 19 de junio, el Estatuto de Profesionalización Docente Decreto 1278 de 2002 fue aprobado por el Congreso de la República. Este y otros decretos que modificaron la estructura del sistema educativo colombiano, configuraron una fuerte contrarreforma educativa finalizando el gobierno Pastrana, que en el periodo siguiente, la presidencia de Alvaro Uribe Vélez, se agudizaría. Para el magisterio fue un duro golpe a los derechos conseguidos luego de décadas de lucha.

“En el cruce de los gobiernos de turno, se debate la suerte de la educación pública. La administración que terminó, destrozó importantes conquistas de los maestros y de la Ley General de Educación que el país reconocía como logros de la participación y concertación. En contravía de este espíritu democratizador, impuso un estilo de desconocimiento y desprecio que lideraron los Ministros de Educación, Francisco Lloreda, y de Hacienda, Juan Manuel Santos, y que a la postre dieron paso a las determinaciones regresivas como el Acto Legislativo 01, la Ley 715 o de transferencias, el nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278), el nuevo sistema de inspección y vigilancia (Decreto 1283), la ampliación de la jornada escolar y laboral de los docentes (Decreto 1850), las cuales constituyen, entre otras, piezas claves de la radicalización de la política de privatizaciones y de la conculcación de los derechos de los maestros. Asistimos a la mayor profundización de la contrarreforma educativa llevada a cabo por el Estado neoliberal y que las dos administraciones –

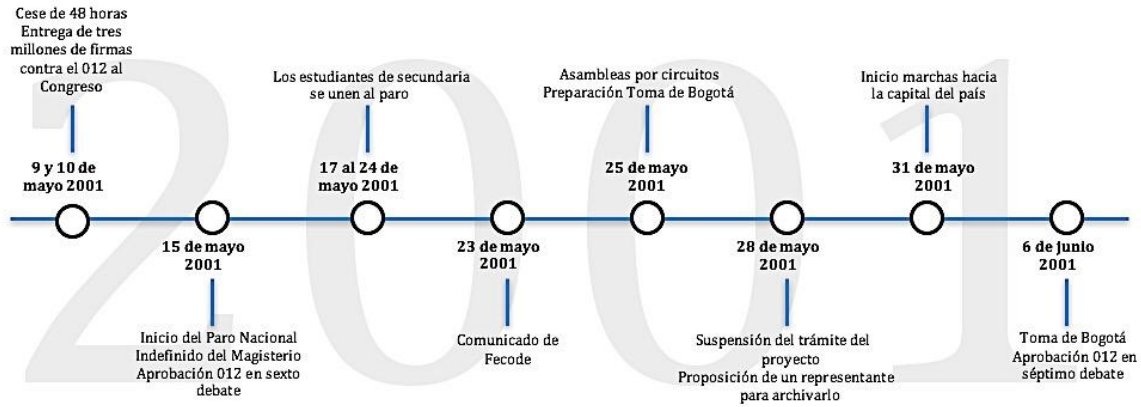
entrante y saliente- comparten en su totalidad” (Revista Educación y Cultura N° 60, junio 2002: 2).

2.6 LINEA DE TIEMPO

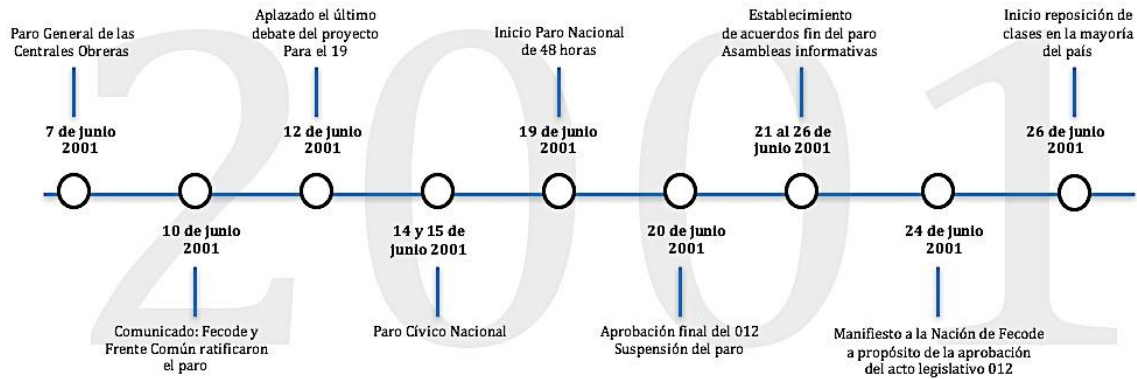
PRIMER CICLO. PREPARACION Y DIFUSION



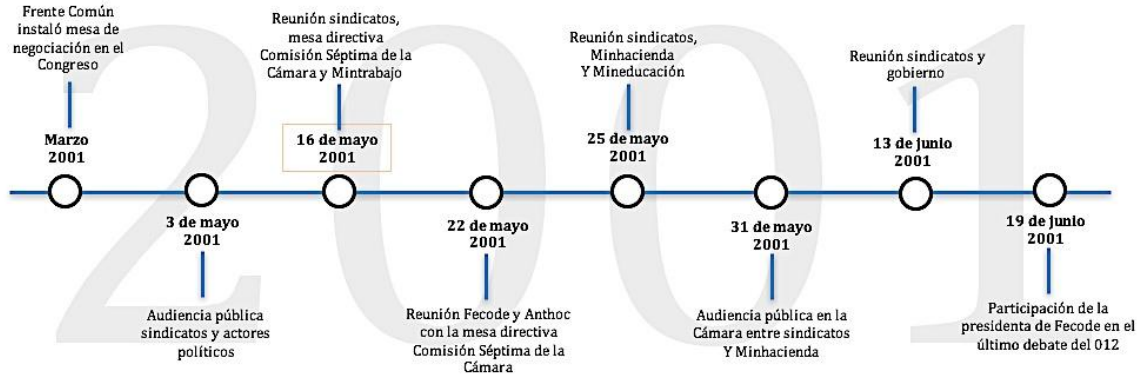
SEGUNDO CICLO. CONFRONTACION



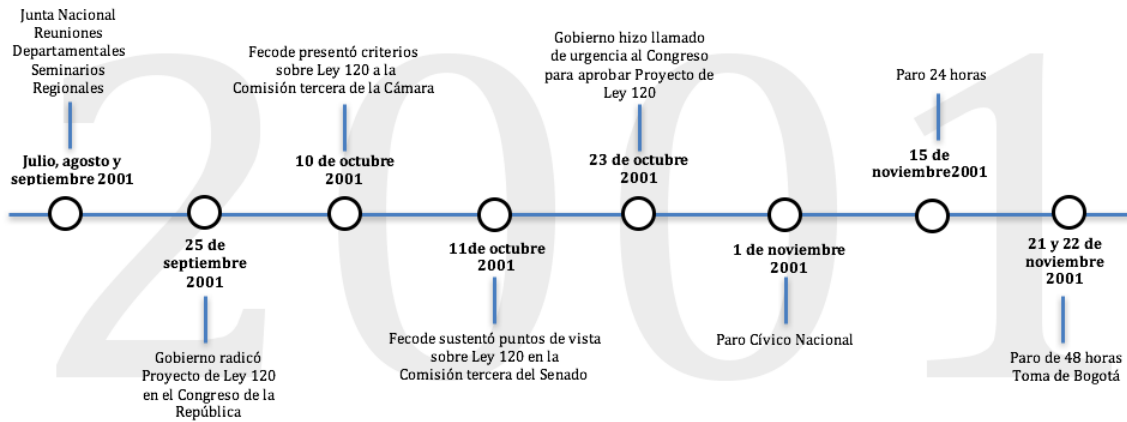
SEGUNDO CICLO. CONFRONTACION



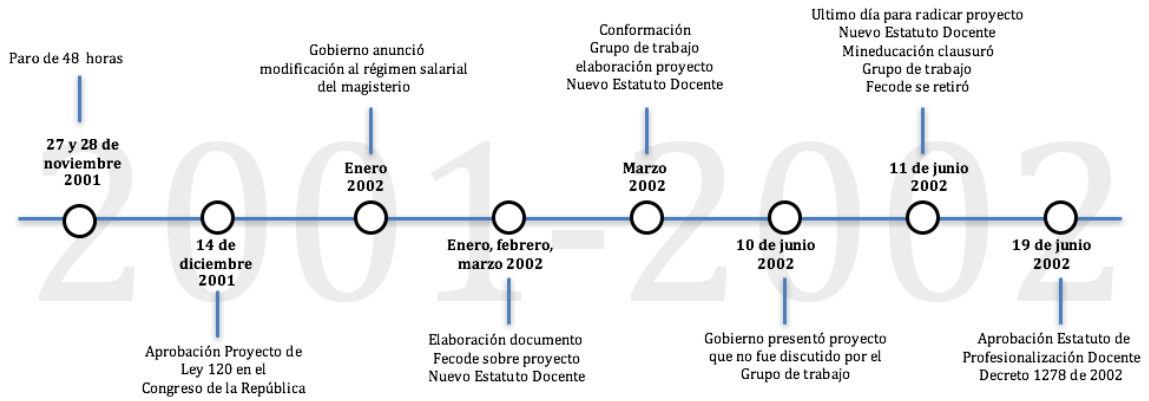
TERCER CICLO. NEGOCIACION



TERCER CICLO. NEGOCIACION



TERCER CICLO. NEGOCIACION



**CAPITULO 3. ANALISIS DE LA ACCION COLECTIVA DE LOS MAESTROS
COLOMBIANOS FRENTE AL ACTO LEGISLATIVO 012 DE 2001 Y EL
DECRETO 1278 DE 2002**

El análisis documental de las fuentes primarias y secundarias realizado para reconstruir las acciones colectivas de los maestros en una perspectiva histórico-social, da paso en este capítulo de la investigación a la interpretación de cómo se desarrolló la movilización de los maestros y cuáles fueron los factores que incidieron en sus resultados. En esta perspectiva analítica, al final se exponen las conclusiones y algunos hallazgos de este estudio.

**3.1 CARACTERIZACION DE LA ACCION COLECTIVA DEL MAGISTERIO EN
2001 Y 2002**

**3.1.1 DESAFIO, INCERTIDUMBRE Y SOLIDARIDAD: ELEMENTOS DE LA
ACCIÓN COLECTIVA**

El análisis de la acción colectiva del magisterio durante el periodo mencionado permite identificar tres elementos claves que estuvieron presentes en mayor o en menor medida en la movilización. El primero se refiere a la capacidad de desafiar a los oponentes. De acuerdo con Tarrow (1997) el *desafío* consiste en la expresión de un situación problemática para el grupo social que se manifiesta. Es decir, es el rechazo que generan en los participantes las políticas que afectan sus condiciones de vida a nivel laboral, educativo, salud, vivienda, transporte, entre otras. Históricamente los grupos sociales han alzado su

voz para protestar cuando se compromete el ejercicio pleno de sus derechos, es entonces cuando deciden organizarse para ejercer una acción política a través de la cual pretenden hacer públicas unas demandas que mejoren su situación.

Esta capacidad de desafío, en el caso del magisterio colombiano, se relaciona con el hecho de que los maestros al servicio del Estado se agruparon en torno a Fecode desde su fundación en 1959, convirtiendo al magisterio en el sindicato más grande del país. Por lo tanto, el contar con una gran cantidad de afiliados a nivel nacional le ha permitido a la Federación posicionarse como fuerza importante dentro del espectro de la lucha sindical. Este aspecto le dio la posibilidad al magisterio de enfrentar las políticas de corte neoliberal del gobierno de Andrés Pastrana en el año 2001, planteadas en el proyecto de reforma a las transferencias acto legislativo 012, mediante una serie de acciones que paralizaron el servicio educativo público a nivel nacional.

En suma, el magisterio desafió al gobierno Pastrana al capitalizar el descontento generalizado por lo lesivo de la propuesta de reforma a la constitución frente a lo social y movilizó a un sector esencial de la sociedad. De esta manera, los maestros lograron sostener un paro nacional indefinido durante 36 días con el apoyo de la comunidad educativa y otros sectores sociales como el de la salud, enfrentando al gobierno como el principal oponente y receptor de las demandas en cuanto a las serias implicaciones del proyecto de reforma a las transferencias para el campo educativo.

El segundo elemento reside en que las acciones colectivas crean *incertidumbre* en los oponentes porque los enfrenta a “límites indefinidos y resultados indeterminados” (Tarrow, 1997: 183) que pueden o no estallar en formas más radicales e ingobernables. La

incertidumbre es un elemento poderoso en el sentido que le genera al adversario el conflicto de interpretar las acciones de los manifestantes para saber cómo afrontarlas sin correr riesgos innecesarios. El principal obstáculo para los oponentes es que las acciones colectivas no violentas producen el efecto de confrontación directa sin ofrecer motivos para la represión, a la vez que, mantienen una posibilidad latente de desembocar en violencia durante su desarrollo.

En tal sentido, la fuerza de la movilización del magisterio contra al proyecto de reforma generó en el gobierno la incertidumbre sobre su duración y el costo que acarrearía a nivel político y social. El hecho de que las acciones colectivas fueron en su mayoría pacíficas, desestabilizó al gobierno ya que no pudo responder con represión como es habitual en estas formas de protesta social. La incertidumbre llevó al gobierno a aceptar la instalación de una mesa de negociación en la que los manifestantes presentarían sus objeciones y propuestas frente al acto legislativo 012.

El tercer elemento definido por Tarrow (1997) evoca la *solidaridad* que pueden generar las acciones colectivas. Esta solidaridad se sustentó en la cohesión interna del magisterio como grupo social que se manifestó en contra de esas políticas, en su organización, en su capacidad de desafío y en la incertidumbre que planteó. Estas características permearon a los demás actores sociales y políticos porque les exigió un posicionamiento frente a la situación. Para los actores sociales, la justeza de los motivos de la movilización, en términos de la defensa de derechos esenciales como salud y educación, los impulsó a unirse a ella. Mientras que para los actores políticos y/o adversarios, les demandó la consolidación de sus propias alianzas para sacar adelante sus propósitos y enfrentar a los manifestantes.

Por consiguiente, la solidaridad se relacionó con la falta de certeza que crearon las acciones colectivas de los maestros sobre los alcances de la movilización, pues incrementó el costo potencial al permitir que otros sectores se vincularan a ella. Este aspecto implicó para los adversarios una lucha en varios frentes: distintos actores sociales unidos en pro de una misma causa.

En efecto, los maestros lograron la adhesión a la movilización de otros sindicatos y organizaciones sociales, así como el respaldo de los estudiantes de secundaria, que ampliaron el espectro de representatividad y fortalecieron las acciones. La alianza del magisterio con diversos sectores sociales en el ciclo de preparación y difusión dio paso a la creación del Frente Común, que estuvo conformado por: la CUT, Anthoc, Sindess, Sindesena, Fenaltrase, Aspu, Sindodic, Usde, Acopalma, Fedepadres, Sinbienestar, Aceu, Andes, Sintrenal, Ascontrol, Sintraunicol, Federación Nacional de Profesores Universitarios, en estrecha colaboración con la Federación Nacional de Concejales y con el apoyo de un buen número de alcaldes municipales y algunos gobernadores (Tribuna Roja N° 83, 8 de mayo 2001).

El Frente Común se constituyó en una asociación de intereses que generó confianza entre los manifestantes y permitió que las acciones colectivas se enmarcaran dentro de un ambiente de unión y de solidaridad. Esto debido a que todos estaban encaminados hacia un mismo fin: derrotar el proyecto de reforma que disminuiría la inversión social en los sectores de la salud y la educación desmejorando significativamente su calidad.

3.1.2 TIPOLOGIA DE LA ACCIÓN COLECTIVA

3.1.2.1 Convención

Los elementos mencionados, que definen la acción colectiva contenciosa, pueden aparecer en mayor o menor grado según el tipo de acción colectiva que se realice. Tarrow (1997) establece tres tipos: convención, disrupción y violencia. La *convención* implica la puesta en marcha de unas acciones que han sido usadas por otros movimientos o grupos sociales a través de la historia. Este uso requiere del consenso del grupo ya que es con esas formas de protesta elegidas con las que van a enfrentar a los adversarios. Para los manifestantes la *convención* adquiere un valor fundamental debido a que las acciones son reconocidas por ellos y por la misma sociedad, y en tal sentido, posibilitan la organización, la participación y la solidaridad.

En consecuencia, la movilización del magisterio frente al acto legislativo 012 utilizó el paro como una forma convencional de protesta que se ha transmitido culturalmente, es decir que el paro forma parte de la cultura pública de una sociedad (Tarrow, 1997), en este caso la colombiana. El paro fue entonces utilizado por los maestros para presionar al gobierno a llevar a cabo la negociación de los puntos más álgidos del proyecto de reforma.

Un hecho significativo en cuanto al uso de esta forma de lucha empleada a lo largo de la historia de los movimientos sociales, es que durante la preparación del paro indefinido y en el marco del mismo, los maestros junto con otros sindicatos realizaron paralelamente cinco

paros. Estas acciones incluyeron paros escalonados, paros de 24 y 48 horas, un paro general de las centrales obreras y un paro cívico nacional.

Adicionalmente, luego de la aprobación del proyecto de reforma a las transferencias el 20 de junio de 2001, el magisterio llevó a cabo otros cuatro paros más en el mes de noviembre contra la modificación de las leyes que permitirían la expedición de un nuevo Estatuto Docente.

*un paro cívico nacional el 1ro de noviembre

*un paro de 24 horas el 15 de noviembre

*un paro de 48 horas el 21 y el 22 de noviembre

*un paro de 48 horas el 27 y 28 de noviembre

De modo que la reiteración en el uso de la misma forma de protesta fue un elemento constante de la acción colectiva del magisterio en el año 2001. Al respecto Algranati (2004) afirma que "... una de las características de los movimientos sociales en América Latina es la radicalidad en las formas de lucha que se pone de manifiesto en las acciones prolongadas por tiempo indefinido" (Algranati, 2004 citado en Aguilera y González, 2006: 196). No obstante, la incertidumbre causada por este repertorio implicó un riesgo latente para la movilización: la pérdida de efectividad y la radicalización del conflicto. Este factor supuso que en varios momentos de la acción colectiva, el proceso de negociación no avanzara debido a las posiciones radicales de los dos actores del conflicto.

Por otro lado, al paro indefinido se sumaron las marchas como forma convencional de protesta. Durante los 36 días de paro, las marchas fueron permanentes en las principales

ciudades del país. Este repertorio aunque ocasionó caos, también generó solidaridad y conciencia sobre los motivos de la movilización, y permitió la presencia constante de las acciones colectivas en la prensa. En total fueron más de 30 marchas las que llevaron a cabo los maestros junto con la comunidad educativa en el marco del paro indefinido.

Cabe resaltar que en algunos puntos álgidos de la movilización, las marchas se nutrieron con la participación de las organizaciones sociales y los sindicatos que conformaron el Frente Común. Esto sucedió cuando se realizó la Toma de Bogotá, el paro general de las centrales obreras y el paro cívico nacional. Además, en Bogotá se presentó un fenómeno particular que configuró la organización de los estudiantes de secundaria, quienes realizaron diversas marchas en apoyo al paro indefinido.

Otra acción colectiva convencional fue la realización de asambleas públicas. En estas reuniones el magisterio hizo uso del espacio público para incentivar el debate sobre las decisiones políticas que estaban afectando al sector educativo y al de la salud. En una primera fase, estos encuentros se dirigieron a la comunidad educativa a nivel nacional para informar a profundidad los alcances del acto legislativo 012, y se llevaron a cabo principalmente en los colegios de las diferentes ciudades y municipios. Es decir que hubo una apropiación de los mismos espacios públicos que generan la dinámica escolar por la cual se estaba luchando.

Ya en la segunda fase, las asambleas se orientaron a buscar el apoyo de actores políticos contra el acto legislativo 012. El lobby parlamentario se realizó desde el ciclo de preparación y difusión en espacios públicos como la Plaza de Bolívar e institucionales como el Congreso. En estos encuentros participaron diferentes actores de la vida política

del país, así como miembros de la comunidad educativa y ciudadanos que se acercaron a escuchar los argumentos de una y otra parte con respecto al proyecto. Por consiguiente, las asambleas públicas constituyeron parte importante de la estrategia del magisterio para enfrentar la reforma.

3.1.2.2 Disrupción

Ahora bien, la *disrupción* es una forma de protesta que irrumpe en la cotidianidad para visibilizar una problemática específica. Para el magisterio este tipo de acción colectiva fue útil en la medida en que expuso la movilización ante la ciudadanía, debido a que interrumpió deliberadamente el curso normal de las actividades y mostró el descontento generalizado de los maestros junto con la comunidad educativa. Por este medio entonces, los maestros generaron el debate nacional sobre la reforma, desafiaron a los adversarios y los obligaron a hacerle frente a la situación; unas veces con diálogo y otras con represión.

Las acciones colectivas disruptivas de los maestros en el año 2001 fueron en su mayoría no violentas y algunas involucraron la cultura como parte de la protesta. Un ejemplo innovador que generó un cambio en el repertorio contencioso de la movilización fue la instalación de carpas por parte de los maestros de Pasto en la Plaza de Nariño, en las cuales acamparon desde el inicio del paro. Las actividades programadas en el campamento incluyeron cánticos, danzas, fogatas y actos culturales y pedagógicos donde participaron estudiantes, padres y madres de la comunidad educativa, entre otros. Además, se instaló una carpa central liderada por un comité de activistas en la cual se realizaron asambleas

informativas sobre el avance de las negociaciones y las propuestas para seguir dinamizando la movilización. En palabras de Aguilera y González (2006).

“La instalación de las carpas cobró un valor simbólico importante para los actores de la movilización, esto debido en parte a la posibilidad de apropiarse la plaza pública central y hacer de ella el espacio colectivo en que se comparte el motivo de lucha, un ideal, la comida, el espacio para cohabitar... En las carpas se vivió un ambiente pedagógico, político, pacífico y organizado” (p.187-188-189).

Es evidente que el acercar la acción colectiva a la ciudadanía, el hacer visible la problemática mediante el uso del espacio público y la realización de actividades culturales, permitió generar solidaridad hacia la movilización. Esta acción colectiva disruptiva fortaleció la protesta en esta ciudad y de hecho fue allí, en Pasto y en general en el departamento de Nariño, donde se obtuvo una gran participación tanto de la comunidad educativa como de otros sectores. A la vez, se lograron acuerdos con algunas de sus autoridades para que respaldaran la movilización en contra del proyecto de reforma. Asimismo, cuando el paro terminó, los maestros negociaron tiempo de reposición con lo trabajado en las carpas y las autoridades competentes no les retuvieron el salario, como sí sucedió en otras ciudades y departamentos, debido a los convenios establecidos anteriormente.

La disrupción se evidenció también en la Toma de Bogotá realizada el día 6 de junio de 2001. Esta acción demostró la fuerza del paro, ya que logró la participación de miles de personas de todas partes del país que se congregaron en 17 marchas. Fue tal la concurrencia de manifestantes en la capital, que para la jornada del día siguiente el gobierno local tuvo

que preparar unas medidas de contención para evitar el colapso de la ciudad. La determinación de medidas de excepción de último momento por parte del alcalde de la capital, reveló el grado de incertidumbre que produjo esta acción colectiva disruptiva en los adversarios, en cuanto a la cantidad de participantes que se movilizarían en la siguiente jornada. Es decir que los oponentes fueron tomados por sorpresa debido a que no estuvieron preparados para enfrentar la magnitud de la movilización.

En conclusión, la disrupción además de sorprender a los adversarios y a los observadores al generar nuevos repertorios contenciosos, buscó ganar relevancia a nivel nacional e internacional a través de la presencia constante de los avances de la movilización y la negociación, en la prensa local y en otros medios de comunicación. El uso de la prensa como recurso externo posibilitó al magisterio que las acciones se registraran casi a diario, lo que permitió que el debate nacional sobre la reforma a las transferencias cobrara un valor trascendental ante la opinión pública, y se posicionara como un tema de actualidad política, educativa y social en ese momento.

3.1.2.3 Violencia

Por otra parte, el análisis evidencia que no todas las acciones colectivas disruptivas fueron pacíficas, sino que algunas derivaron en violencia ante la incapacidad de ser controladas tanto por los mismos manifestantes como por la fuerza pública.

Una de las acciones colectivas enmarcadas dentro de la tipología de violencia se originó cuando los educadores, en varias ciudades y municipios del país, decidieron tomarse

algunos edificios públicos como el del ICFES, la catedral de Cartagena o el concejo de Medellín. También cuando bloquearon avenidas, carreteras y sistemas de transporte vitales para la movilidad del país como la vía Panamericana, el puente internacional de Rumichaca, la autopista sur en Bogotá, el sistema Transmilenio, la vía Villavicencio, la entrada al aeropuerto José María Córdova en Rionegro, entre otras. Estas acciones produjeron disturbios con la policía que dejaron maestros y policías heridos, y algunos detenidos con el agravante de ser judicializados.

Adicionalmente, de acuerdo con Aguilera y González (2006), el 7 de junio de 2001 los maestros arremetieron contra la sede de campaña y la casa de dos congresistas nariñenses por haber votado a favor de la aprobación de la reforma a las transferencias. También apedrearon el Edificio del Concejo Superior de la Judicatura, las sedes de la Fiscalía y la antigua Alcaldía. Los maestros de Pasto consideraron una traición que los mismos representantes elegidos democráticamente para velar por los intereses de los ciudadanos, se aliaron con el gobierno central al considerar apropiado un proyecto de corte neoliberal para el momento histórico y las necesidades sociales que el país estaba atravesando.

Un episodio que expone el rechazo que genera la violencia sucedió en Popayán durante el paro cívico nacional el 14 y 15 de junio de 2001. En esta jornada, los maestros se comprometieron con las autoridades locales a realizar pacíficamente las actividades programadas. Mientras que los estudiantes de la Universidad del Cauca expresaron su respaldo a las acciones y, a su vez, se comprometieron a no pintar las paredes del sector histórico de la ciudad. Pese a esto, los manifestantes bloquearon el centro histórico en nueve puntos y se enfrentaron con ciudadanos, periodistas y policías, dejando un saldo de

dos agentes heridos. Entre tanto, en un momento de la manifestación se escuchó la detonación de papas explosivas.

Esta situación causó malestar entre las autoridades y los comerciantes del sector quienes se pronunciaron al respecto mediante un comunicado a la opinión pública. Además, los estudiantes de la Universidad del Cauca clausuraron el campamento de apoyo al magisterio por considerar que se incumplió con lo pactado.

Luego, la interpretación de los efectos de la violencia en las acciones colectivas disruptivas llevadas a cabo por el magisterio en el año 2001, pasa por comprender que este tipo de acción colectiva desencadena una serie de factores que pueden ser determinantes para la movilización. En palabras de Tarrow (1997: 184), “La violencia es el rostro más visible de la acción colectiva, tanto en la cobertura que los medios contemporáneos le ofrecen como en el registro histórico”.

El uso de la violencia resulta entonces más efectista en este aspecto y más fácil de ejercer porque no requiere una organización previa, pero trae consigo unos peligros que posibilitan que las acciones se vuelvan en contra de los participantes. Mientras que una acción colectiva necesita el consenso y la distribución de roles precisos para ser realizada, la violencia se desata en un segundo por la exaltación del momento o la radicalización de las posiciones, lo que disminuye la incertidumbre que es el poder de los manifestantes frente a los adversarios, su arma política.

Por último, se puede concluir que una de las consecuencias de la violencia en las acciones colectivas disruptivas fue la desmovilización por parte de algunos aliados al no sentirse representados por estos actos. La violencia asustó y alejó también a algunos observadores,

en este caso la opinión pública, que en algún momento pudieron estar a favor de la movilización.

La otra consecuencia remite a que el uso de la violencia, al reducir la incertidumbre, permitió que las autoridades se unieran en pro de una causa común que fue la de actuar frente a un peligro inminente que podría degenerar en descontrol e ingobernabilidad, justificando así la intervención del aparato represivo del Estado como única forma de restablecer el orden. De manera que, la estrategia de los adversarios se sustentó en capitalizar el miedo o el descontento que generó la violencia para ganar aliados, lo que disminuyó la fuerza de la movilización en algunos momentos.

3.2 TENSIONES, CONTRADICCIONES Y POSIBILIDADES DE LA ACCION COLECTIVA DE LOS MAESTROS COLOMBIANOS EN 2001 Y 2002

Las estrategias planteadas por la organización sindical de los maestros presentaron algunas tensiones, contradicciones y posibilidades en su desarrollo. El propósito de este apartado es analizar los factores que incidieron en los resultados de la acción colectiva emprendida por el magisterio en el periodo estudiado.

Teniendo en cuenta que la lucha de los maestros se ha dirigido desde la fundación de Fecode a la defensa de la educación pública y los derechos de los maestros, el magisterio colombiano se movilizó entre 2001 y 2002 frente a la radicalización del gobierno Pastrana que impulsó una serie de reformas estructurales del Estado. De modo que la expectativa de los maestros al organizar su acción colectiva en ese momento fue detener esas reformas

políticas, económicas y educativas que obedecían a la imposición del modelo neoliberal, y hacer una propuesta política que favoreciera las condiciones del sector educativo.

Con este objetivo en mente, el magisterio puso en marcha una estrategia política de lucha que consistió en desarrollar unos ciclos de protesta en los que los maestros se prepararon, difundieron información sobre el proyecto de reforma a las transferencias, confrontaron al adversario mediante acciones convencionales y disruptivas, y negociaron los términos del acto legislativo 012 y el Decreto 1278.

El análisis de estos ciclos de protesta muestra que el sindicato emprendió la tarea de informarse del contenido del proyecto a partir de diciembre de 2000, con el fin de difundirlo a la comunidad educativa nacional a través de sus directivos y delegados. Esta estrategia funcionó en la medida en que estudiantes, padres y madres de familia se interesaron en el tema y comprendieron que dependía también de ellos defender la inversión en la educación pública.

La labor de conocimiento del proyecto fue llevada a cabo junto con la creación de un Frente Común que estuvo conformado por otros sindicatos y organizaciones sociales. Esta unión de fuerzas político-sociales generó un ambiente de solidaridad que permitió la organización de acciones en conjunto, con el propósito colectivo de hacerle frente a las reformas planteadas por el gobierno.

Adicionalmente, desde la Federación se ejecutaron acciones jurídicas como la promoción de un plebiscito, y la realización de asambleas y del XVII Congreso Nacional de Fecode. Estas acciones sirvieron como preámbulo al paro indefinido que se proyectó como forma de lucha frente al acto legislativo 012.

Más adelante, el 15 de mayo de 2001, el magisterio dio inicio al paro indefinido programado desde la junta directiva y apoyado por el Frente Común. Esta acción colectiva convencional constituyó la principal forma de expresión de la inconformidad del magisterio frente a unas reformas políticas, económicas y educativas de largo alcance, que cambiarían la regulación vigente y, por ende, las dinámicas del campo educativo.

A la par, los maestros y la comunidad educativa realizaron marchas, concentraciones, asambleas, mítines, tomas, bloqueos, instalación de carpas, caravanas. Estas acciones convencionales y disruptivas fueron lideradas por Fecode como máxima organización sindical que agrupa a los educadores del país. La Federación fue entonces reconocida y aceptada por el magisterio para representar sus intereses y ser su interlocutora en el proceso de negociación con el gobierno.

Cabe resaltar que la estrategia política de lucha del magisterio se configuró desde la combinación de formas de protesta. En este sentido, el ciclo de negociación se llevó a cabo paralelamente a los dos primeros, es decir, que no se desarrolló como una etapa posterior. Esta delimitación metodológica es importante porque aclara la dinámica que establecieron tanto los maestros como el gobierno, para gestionar las diferencias que motivaron la movilización. La puesta en marcha del proceso de negociación al mismo tiempo que se adelantaron las demás acciones colectivas, habla también de la doble estrategia que utilizaron los manifestantes y los adversarios.

3.2.1 ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS POR LOS DOS ACTORES DEL CONFLICTO

En primer lugar, el análisis se dirige al ciclo inicial planteado por Fecode para enfrentar el proyecto de reforma que cursaba en el Congreso. En efecto, el análisis evidencia que la Federación comenzó las acciones de preparación y difusión en forma tardía, pues para diciembre de 2000, fecha en la cual comenzó el primer ciclo de protesta del magisterio, el acto legislativo 012 ya había sido aprobado en primera vuelta. Es decir que el gobierno adelantó su iniciativa sin oposición alguna hasta ese momento.

Las causas de este retraso por parte de Fecode se debieron a las tensiones internas provocadas por el conflicto que surgió entre los directivos del sindicato, luego de las acciones llevadas a cabo en 1998 en contra del PND de Pastrana. La crisis que se generó obligó a los directivos a plantear unos acuerdos que les permitieran actuar colectivamente frente al proyecto de reforma. De modo que el tiempo que tardaron los directivos de la Federación en dar solución al conflicto fue aprovechado por el gobierno para avanzar en el proceso de aprobación del acto legislativo.

En consecuencia, la postergación en la organización de las acciones de los maestros obstaculizó el conocimiento del proyecto por parte de la comunidad educativa. Por ende, su contenido sólo se conoció hasta cuando este ya había sido aprobado en primera vuelta, lo que dificultó enormemente que el magisterio pudiera remontar ese resultado. En términos más exactos, Fecode no se anticipó a las acciones del gobierno y por el contrario se dejó coger ventaja de este, ya que mientras la Federación apenas arrancaba el ciclo de preparación y difusión, el acto legislativo 012 ya iniciaba los debates de la segunda vuelta.

Esa falta de previsión permitió que la iniciativa fuera aprobada, por segunda vez, en quinto debate el 27 de abril de 2001.

Por otro lado, la estrategia política de lucha que continuó fue la de presionar al gobierno mediante la fuerza de la movilización para hundir la reforma. Sin embargo, tras observar la intransigencia del gobierno que calificaba la iniciativa como vital para el país, Fecode optó por exigir la instalación de una mesa de negociación donde pudiera, junto con el sindicato de Anthoc, elaborar una contrapropuesta política que mitigara los efectos negativos del proyecto en los sectores de salud y educación.

Pero, mientras el gobierno involucró al sindicato en los debates a través de la mesa de negociación, a la vez pactó un acuerdo con los alcaldes del país para que apoyaran la reforma tal como fue planteada desde su presentación al Congreso. El Frente Común rechazó el convenio realizado mediante la firma de un acta de compromiso el 25 de abril de 2001. “El Frente Común considera un acto de traición inaceptable a los colombianos el acta de compromiso firmada entre el gobierno nacional y los alcaldes del país, en cabeza de los alcaldes de Medellín, Manizales, Pasto y Barranquilla” (Tribuna Roja, 8 de mayo 2001).

Lo anterior habla de la doble estrategia que se estableció desde los dos frentes a lo largo de la negociación. Por parte del magisterio porque buscó establecer alianzas con actores políticos, y por parte del gobierno porque ofreció prebendas a congresistas y gobernadores para sacar adelante el proyecto, y además debido a que recibió el apoyo de los ex presidentes del país. No obstante, la interpretación de los resultados de la utilización de esta táctica es diferente para cada uno de los actores.

Para el magisterio, la estrategia no fue lo suficientemente efectiva ya que varios de los

parlamentarios involucrados en la aprobación de la reforma, como la Federación de Municipios que en principio se mostró a favor de respaldar la oposición de los sectores sociales frente al acto legislativo 012, fueron fácilmente cooptados por el gobierno en el transcurso de los debates, conformando una mayoría que para el magisterio y sus aliados no fue posible superar. Según Fecode,

“La aprobación del Acto Legislativo estuvo precedida de una serie de conciliábulos y reuniones entre el gobierno nacional y los gobernadores y alcaldes... Aquí jugaron desde la amenaza, como aquella de destituir a los gobernadores que desplegaran iniciativas regionales de paz, hasta los halagos y prebendas, como la promesa de alargar en un año más su periodo de gobierno y aumentarles el sueldo, dadas las reducciones ocasionadas en la Ley 617” (Revista Educación y Cultura N° 58, octubre 2001 a enero 2002: 38).

Para el gobierno, en cambio, la táctica funcionó, ya que la lectura de los acontecimientos del último debate el 20 de junio de 2001 evidencia que utilizó todos los mecanismos a su alcance para convencer a los congresistas en la votación final, que quedó 88 votos a favor y 49 en contra.

“A medida que avanzaba el octavo y último debate para reformar el actual régimen de transferencias contemplado por la Constitución, el Ministro de Hacienda, Juan Manuel Santos, en mitad del debate, llamaba a uno por uno de los representantes hacia un rincón del Salón Elíptico para confirmar el voto de respaldo al proyecto” (El Colombiano, 20 de junio 2001).

Este resultado dio cuenta del poder de las élites y de la dinámica política del país, ya que poco importaron las denuncias que hicieron los sindicatos de los alcaldes, gobernadores y demás actores políticos que aprobaron el proyecto en los diferentes debates de la reforma, ignorando las demandas de los sectores sociales. Así como tampoco surtió efecto la manifestación constante del magisterio de que el gobierno estaba comprando a los parlamentarios para que aprobaran la iniciativa.

Por otra parte, un recurso al que apeló constantemente el gobierno durante el ciclo de negociación fue el de atacar al sindicato de maestros para invalidar sus argumentos frente al proyecto. Esta estrategia de ataque se configuró contra el magisterio ante la evidencia de que estaba obstaculizando su propósito de imponer las reformas políticas, económicas y educativas mediante el proyecto de reforma a las transferencias. El ataque por parte del gobierno se explica al reconocer que se enfrentaba al sindicato más grande del país, el cual a través de su constante lucha desde su fundación había obtenido grandes avances en su proceso de profesionalización.

La movilización del magisterio en defensa de sus derechos laborales permitió que los maestros consiguieran en 1979, la expedición de un Estatuto Docente que reglamentara la profesionalización de la carrera docente. Este paso significó un reconocimiento importante hacia la labor del maestro que brindó un conjunto de garantías en cuanto a autonomía y estabilidad laboral. Esta conquista abrió espacios a los maestros para pensarse más allá de su rol como asalariados, lo que derivó más adelante en su organización en torno a unos objetivos políticos que los encaminaron a nuevas luchas. De tal manera que en ese momento histórico el magisterio se apartó de la lucha por reivindicaciones salariales y configuró el Movimiento Pedagógico de 1982.

Este antecedente histórico, político y educativo permitió que el magisterio se convirtiera en una fuerza sindical relevante, y en términos económicos, en una gran carga prestacional para el país. Por lo tanto, la reforma que pretendía el gobierno Pastrana se relacionaba directamente con ese hecho. Según el gobierno, el magisterio absorbía gran parte del presupuesto nacional, y además se interponía en sus planes de cambiar el modelo de asignación de recursos a las regiones. La transformación del esquema implicaría que las regiones recibirían menos presupuesto, lo que claramente atentaría contra de los derechos laborales de los trabajadores de la educación y la salud porque daría cabida a la flexibilización laboral, al congelamiento de salarios, entre otros.

Este aspecto del proyecto de reforma se reflejó en un artículo que fijaba topes a los aumentos de salarios de los trabajadores de los sectores de la educación y la salud. De acuerdo con el gobierno, esa fue una solicitud de los alcaldes y gobernadores para evitar que esas remuneraciones se convirtieran en una carga inmanejable para las regiones. En últimas, el trasfondo político del proyecto se resumía para Fecode en el desmonte del Estatuto Docente obtenido en 1979.

Las anteriores razones impulsaron la estrategia de ataque del gobierno, que consistió en desacreditar a Fecode con argumentos como el de que la Federación estaba luchando solamente para conservar sus privilegios, y que buena parte de los recursos de la educación los utilizaba en el mantenimiento de su estructura sindical.

“Para el Gobierno detrás del paro lo único que hay es una lucha interna de poder al interior de Fecode y el temor de los directivos a perder los privilegios conquistados en los últimos años. El ministro de Hacienda, Juan Manuel Santos, ha señalado que

no se afectarán ni a los maestros ni a los trabajadores de la salud” (El Tiempo, 21 de mayo 2001).

Esta táctica fue respaldada por la prensa oficial que hizo eco de las denuncias del gobierno, en el sentido de que se trataba de una lucha política más que de una verdadera defensa de la educación. El respaldo de la prensa oficial se evidenció mediante extensos reportajes en periódicos como El Tiempo, que publicó el 29 de mayo de 2001 un artículo titulado “Debate/ Piden cambios en el sindicato de maestros. Fecode, el poder del paro”. Este reportaje centraba la atención sobre la fuerza de este sindicato y señalaba insistentemente, bajo el titular “Vuelve y juega”, que en los últimos años la Federación había realizado entre tres y cinco paros cada año. De acuerdo con la publicación,

“Sus detractores le critican que dejó a un lado el discurso pedagógico y ahora solo se interesa por sus privilegios particulares... La han acusado de utilizar a los estudiantes como carne de cañón, de ser una especie de aspiradora que chupa todos los recursos destinados al sector, de cuidar sus privilegios y no los intereses de la educación pública, de manejar un gran presupuesto... Por estos días, la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) está en la mira de ministros, congresistas, investigadores y padres de familia que no comparten la posición de la agremiación que hoy completa 15 días de paro” (El Tiempo, 29 de mayo 2001).

La estrategia mencionada, sin embargo, no fue ideada por el gobierno colombiano del momento, sino que se relacionó con los fundamentos del modelo neoliberal. Esta correlación tuvo como base la matriz filosófica del neoliberalismo en la que prima el bien individual sobre el colectivo. En este sentido, los sindicatos hacían parte de una estructura

colectiva importante que les permitió obtener derechos laborales significativos a lo largo de su historia. De tal manera que los gobiernos de Gran Bretaña y Estados Unidos, precursores del modelo neoliberal en la década de 1980, asumieron a los sindicatos como un adversario fuerte al que se debían oponer con todos sus recursos.

Según el discurso de estos dos países, los sindicatos consumían buena parte del presupuesto de las naciones ya que se les habían otorgado demasiados privilegios laborales que no permitían el progreso, y por eso su desmonte debía ser una prioridad de los Estados. Esa mirada mercantilista con respecto a los derechos adquiridos por los trabajadores, junto con el poder político y económico de Gran Bretaña y Estados Unidos, posibilitó su intervención en los colectivos de trabajadores.

Las medidas que adoptaron los gobiernos de Thatcher y Reagan se enfocaron en desmontar las garantías laborales conseguidas por los trabajadores. El debilitamiento de la clase trabajadora se materializó a través de la reducción de salarios, el aumento de las horas laborales y la flexibilización laboral traducida en la precarización de los contratos. Esta situación movilizó a los trabajadores sindicalizados de diferentes sectores económicos a lo largo de estos países. No obstante, las huelgas fueron reprimidas violentamente ocasionando el desmantelamiento de los sindicatos.

Ahora bien, este proceso fue replicado por los gobiernos Latinoamericanos que también pretendieron debilitar los colectivos de trabajadores agrupados en los sindicatos, mediante las reformas políticas y económicas indispensables para imponer el modelo neoliberal.

“... el escollo principal, en las condiciones actuales, para adelantar a plenitud la política de financiación de la demanda, se encuentra en la posibilidad de desarrollar

un movimiento social en defensa de la educación pública... No es casual tampoco, que en una política de financiamiento de la demanda se considere que una de las tareas centrales consiste en “quebrar” el poder sindical y político de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE” (Revista Educación y Cultura N° 58, octubre 2001 a enero 2002: 28).

Asimismo, un concepto que fortaleció la idea de la necesidad de acabar con los sindicatos, tanto en Europa como en América, fue el de confrontar lo privado *vs* lo público. Esta dicotomía se sustentó en la noción de que lo privado era siempre más eficiente que lo público, debido a que en este sector se lograba una mejor distribución de los recursos. Por lo tanto, la difusión de esta idea por parte de los gobiernos tenía como objetivo que la sociedad desconfiara de lo público, ya que de acuerdo con ellos, generaba más gastos y eso no era útil para el progreso y el desarrollo de los Estados.

En resumen, para el gobierno colombiano el planteamiento de los países que primero implementaron el neoliberalismo en contra de los sindicatos y de lo público en general, sirvió como fundamento para atacar al magisterio. Esta estrategia se apoyó en argumentos de tipo político y económico que el gobierno consideró efectivos y oportunos por tratarse de la organización sindical más grande del país. Adicionalmente, el gobierno contó con el respaldo de la prensa oficial que reiteró esas ideas constantemente en sus publicaciones, como se puede observar en la siguiente cita.

“Se trata de un ejemplo típico del uso de las vías de hecho para intimidar a las instituciones, y que en el presente caso ocasiona enormes perjuicios a millones de estudiantes y de pacientes que se han vistos privados de servicios tan esenciales. Las

marchas anárquicas, que tuvieron lugar en casi todo el país, ponen al descubierto una estrategia que no mira más allá de ciertos intereses particulares, y que ignora otras prioridades que sí son de alcance nacional. Sobre todo que, en el caso del magisterio, no se compadecen de los privilegios especiales que ya los cobijan, y que probablemente serán otro dolor de cabeza a la hora de enfrentar el problema del régimen pensional” (El Espectador, 16 de mayo 2001).

3.2.2 ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

La aprobación final del Acto Legislativo 012 el 20 de junio de 2001 dejó como resultado para el magisterio unas modificaciones importantes a la reforma. A continuación se muestran los aspectos de la propuesta del gobierno y las modificaciones alcanzadas por la Federación.

PROPUESTA DEL GOBIERNO	MODIFICACIONES IMPULSADAS POR FECODE
Establecer la cifra fija inicial del desmonte de las transferencias en \$8.7 billones	Aumentar la cifra a \$10.962 billones
Focalizar la financiación de la educación en la primaria y la básica	Extender la financiación a la educación media
Incluir en la Constitución el congelamiento del escalafón docente	Excluir esa medida
Desligar a la Nación de la obligación de concurrir con los gastos de las entidades	Incluir el principio de concurrencia

territoriales	
Dejar por fuera del Sistema General de Participaciones a los funcionarios docentes y administrativos de los colegios departamentales y municipales pagados con recursos propios	Unificar las nóminas de la planta de personal en el Sistema General de Participaciones
Introducir el principio de “pobreza relativa” para la distribución de los recursos de la educación	Excluir ese principio
Prolongar indefinidamente el recorte de las transferencias	Establecer el carácter transitorio de la reforma a las transferencias hasta el 2009

Fuente: comunicado de prensa de Fecode (El Tiempo, 24 de junio 2001) y Martínez (2011)

Las posibilidades que generó Fecode frente a la reforma se interpretan con base en el contexto político y económico del país. Es decir que por situarse en un periodo de cambio del modelo de Estado, es necesario realizar la mirada en una perspectiva histórica. El giro hacia el neoliberalismo por el que atravesó el país al inicio de la década de 1990, convocó a los gobiernos colombianos a reglamentar el marco legal de este nuevo modelo para su total implementación. Pero es en el año 1998 que la llegada del gobierno conservador de Pastrana permitió la puesta en marcha de una fuerte contrarreforma política con el fin de modernizar el Estado en términos de disminución de su tamaño, recorte del gasto público y reducción de responsabilidades hacia los ciudadanos.

Esa modernización que exigía el modelo neoliberal requirió la formulación de unos proyectos encaminados a estabilizar el déficit fiscal y la deuda pública. De modo que con este propósito en mente, el gobierno planteó unas reformas económicas a finales del año 2000: la reforma pensional, la segunda vuelta del Proyecto de Acto Legislativo 012 o Reforma a las Transferencias que creaba el Sistema General de participaciones, la Ley de

responsabilidad fiscal, y el de fortalecimiento de los ingresos tributarios territoriales. Como se puede observar, el proyecto de reforma a las transferencias, que atañe a esta investigación, se volvió indispensable para las intenciones del gobierno.

Por consiguiente, el análisis de los alcances del magisterio con respecto al acto legislativo pasa por reconocer la falta de una estructura de oportunidad política dentro del contexto político y económico de principios del siglo XXI. De acuerdo con Tarrow (1997) la estructura de oportunidades políticas se refiere a los recursos externos que pueden ser apropiados por los grupos sociales para tomar ventaja sobre los adversarios, y que además, dependiendo de la fuerza y la unión de la acción colectiva, esas oportunidades también pueden ser creadas por los manifestantes. De manera que la interpretación en este caso se fundamenta en dos elementos de esa estructura que imposibilitaron la acción efectiva de la movilización de los maestros: los cambios en los alineamientos de los gobiernos y las divisiones entre las élites y en el seno de las mismas.

El primer elemento evidencia que aun cuando en ese periodo histórico hubo un cambio en los alineamientos del gobierno, ese cambio cerró las oportunidades debido a que las élites más tradicionales se reagruparon para elegir un presidente conservador, que les aseguró la restauración de su poder y la implementación total del modelo neoliberal en Colombia. Esto se explica al comprender que pese a que los gobiernos liberales que precedieron al de Pastrana iniciaron la apertura del país hacia el neoliberalismo, su impacto en los sectores sociales no fue tan radical.

De hecho, en el gobierno de Samper (1994-1998) el magisterio obtuvo varios logros en materia laboral a través de la acción colectiva: aumento de 8 puntos por encima del resto de

empleados públicos nacionales en los años 1996, 1997 y 1998, aplazamiento de la evaluación a 40.000 maestros y de un decreto que reduciría en 15 días las vacaciones, pago de prima de vacaciones, y financiación para el diseño, construcción y dotación de cinco sedes sociales para los maestros y sus familias (El Tiempo, 1998).

Esos logros correspondieron, a la vez, a la apertura de una oportunidad política, debido a que el gobierno de Samper tuvo que aliarse con los sectores sociales para enfrentar a la extrema derecha representada en el partido de Pastrana, y para reducir los costos de la pérdida de legitimidad que supuso el proceso 8000. No obstante, la retoma del poder conservador radicalizó sus posturas frente a los sectores sociales, y disminuyó la capacidad de desafío de los manifestantes al responder con represión sus intentos de manifestarse en contra de las reformas planteadas.

El segundo elemento revela que las élites bipartidistas estuvieron unidas, es decir que se mostraron sólidas a la hora de respaldar el proyecto de reforma impulsado por el gobierno. Luego, si bien hubo algunas divisiones durante el proceso de aprobación del acto legislativo, el gobierno logró reagruparlas al cooptarlas con dádivas y prebendas. El análisis entonces señala que el magisterio no encontró una oportunidad política porque las élites actuaron en bloque.

En este contexto, las modificaciones a la reforma impulsadas por Fecode adquieren valor debido a que se concretaron en medio de la ardua confrontación política y social, dado el poder que acaparó el gobierno del momento. Para la presidenta de la Federación,

“... las movilizaciones de decenas de miles de colombianos, en ciudades y municipios, en carreteras y calles, en lugares céntricos y apartados, demostraron un

importante avance en la politización de la lucha social, la presencia viva del poder constituyente del nuevo obrero social” (Revista Educación y Cultura N° 57, julio 2001 a enero 2002: 5).

Por tanto, el hecho de haber promovido esas modificaciones frente a un gobierno regresivo en términos de derechos significó un logro para la Federación. En tal sentido, esas ganancias configuraron una reducción del impacto de la reforma al campo educativo y a los mismos derechos laborales de los maestros.

De otro lado, el escenario que siguió a la aprobación de la reforma fue el del establecimiento de acuerdos sobre el fin del paro que se realizó del 21 al 26 de junio de 2001. Para el magisterio este aspecto supuso un nuevo factor de conflicto, puesto que el gobierno interfirió en el pago de los salarios de los maestros, como una forma explícita de criminalizar la movilización y disminuir la capacidad de uso de este recurso en el futuro. En palabras del dirigente antioqueño Elkin Jiménez:

“Creo que en ese momento se dio ese punto de quiebre en la confianza sindical que llevó, por ejemplo, a que aquí Antioquia al magisterio antioqueño que salió en ese paro de 2001 todavía le deben los días descontados. Eso marcó al magisterio antioqueño. Hay más de 4000 o 5000 maestros que todavía le deben esos dineros de 2001 y posteriores. En ese momento fueron unos 39 o 40 días que se descontaron. También había jornadas de un día, dos o tres que se descontaban. Entonces yo creo que hay maestros que por 50 días descontados tienen sus prestaciones subvaloradas, tienen sus liquidaciones minimizadas en esa cantidad y eso ha marcado al magisterio antioqueño para salir a marchar. Inclusive las jornadas que se hacen son

intermedias... los paros de un día o dos días han desaparecido de la lucha sindical en la mayoría de departamentos. Entonces las instituciones se han convertido más en académicas y burocráticas, pero el espíritu de lucha sindical creíble... hacer creíble unos objetivos, ha desaparecido” (Entrevista tomada de Pinilla, 2013: 257).

Esta situación que constituyó una “lesión vital” recayó directamente en Fecode, puesto que no negoció como en otras oportunidades el plan de reposición de clases como sustento para la remuneración de los días no laborados. “... se cometió el error de suspender el paro sin pactar la no represalia contra quienes participamos, se desconoció tanto las consecuencias de esta decisión como nuestra propuesta de continuar el paro hasta lograr este objetivo” (Asoinca, 2011 citado en Martínez, 2011: 294).

Al mismo tiempo, esta represalia contra los maestros profundizó las divisiones entre las fuerzas políticas al interior de la Federación y revivió el debate sobre la estructura sindical, y las formas de lucha y negociación del sindicato. De igual forma, se cuestionó nuevamente la relación de los directivos con las bases. Con respecto a este último elemento generador del debate en la organización sindical, Edgar Castelblanco miembro de Adida expresó:

“Hay un distanciamiento porque parece que los sindicatos han dejado todo a los medios de comunicación y entonces el dirigente sindical ya no va al maestro, ya no se pone en contacto físico con el docente, no va a la escuela a hablar con el docente, sino que todo lo hace por la radio, por internet, por el correo electrónico, por la televisión, pero ya directamente los dirigentes sindicales pocas veces van a los docentes. Incluso, en otrora había una propuesta muy buena y era que los dirigentes sindicales iban a las regiones a preparar a los líderes sindicales en lo académico, en

lo gremial, en lo sindical, en lo jurídico, en la defensa de los DDHH, etc. El dirigente sindical iba a los municipios, reunía a los maestros, solicitaba los permisos y no era problema. Hoy es más fácil lo que hacen, simplemente citan a comunas, vienen 700 y 800 a escuchar un discurso y ya. Ahí se va todo el esfuerzo. El maestro se va con una información a medias, las informaciones a medias no son ciertas, y cuando las informaciones son a medias la gente no se compromete con el trabajo y la defensa de sus intereses” (Entrevista tomada de Pinilla, 2013: 275).

Las tensiones provocadas por este acontecimiento redujeron considerablemente la acción colectiva de los maestros en la nueva etapa de negociación, en la que Fecode intentó negociar la reglamentación del Acto Legislativo 012 de 2001, y más adelante, en el 2002 cuando culminó este proceso con la expedición del Decreto 1278.

En efecto, a comienzos del año 2002 el gobierno utilizó la estrategia de retrasar la conformación del grupo de trabajo que se encargaría de redactar el documento del nuevo Estatuto Docente. Pese a todo, la presión de la Federación logró que el grupo se estableciera en marzo. Sin embargo, el gobierno continuó con su táctica al dilatar las reuniones o realizarlas sin la totalidad de los integrantes. Estas estrategias obedecieron a la intención del gobierno de imponer su propuesta al disminuir la participación de Fecode en los debates.

El análisis de las tácticas que llevó a cabo el gobierno demuestra que lograron desestabilizar a los representantes de la Federación, quienes se retiraron del grupo de trabajo al no contar con las condiciones necesarias para llevar a cabo una concertación. El resultado de esta maniobra fue la expedición de un documento del Decreto 1278, donde no

se tuvieron en cuenta los elementos centrales que Fecode había puesto en consideración. La siguiente tabla señala los aspectos que prevalecieron luego de la negociación por parte de los dos actores.

PROPUESTA DE FECODE	DOCUMENTO FINAL DEL GOBIERNO
El criterio fundamental debe ser la ratificación del carácter especial del régimen laboral y disciplinario de los docentes y, en este sentido, conservan plena vigencia los postulados centrales del Decreto-Ley 2277 de 1979 con las modificaciones establecidas en la Ley 115 de 1994.	El régimen especial fue cambiado por el régimen legal.
El Nuevo Estatuto debe restablecer el Régimen Disciplinario Especial, las Juntas de Escalafón y el Régimen de Traslados, derogados por las leyes 200 de 1995, 715 de 2001 y 734 de 2002.	El magisterio sigue en el Régimen Disciplinario Unico con nuevos deberes y prohibiciones.
El Nuevo Estatuto debe garantizar cabalmente los derechos sindicales: negociación colectiva, huelga, fuero, comisiones y efectivas medidas de protección al ejercicio de la actividad sindical.	No se garantizan los derechos sindicales, al contrario, se prohíben las suspensiones de labores, las huelgas y las comisiones sindicales.
El Nuevo Estatuto debe garantizar el pleno ejercicio de los derechos políticos incluyendo el derecho a las comisiones para ejercer cargos de representación popular.	Se ratifica y fortalece la prohibición para el ejercicio de los derechos políticos.
El Nuevo Estatuto debe ser concebido para que ampare a todos los educadores sin discriminación alguna y preservar el carácter docente de los directivos.	Se divide al magisterio en oficiales y no oficiales, en nuevos y antiguos.

El Nuevo Estatuto debe establecer una escala salarial única para todo el país expresada en salarios mínimos legales de tal manera que no esté sujeta a decisiones de corto plazo y libere al sector educativo de la conflictividad anual por la definición del salario.	No hay escala salarial única sino la fragmentación de los “factores salariales” a criterio de cada entidad territorial.
El Nuevo Estatuto debe contemplar la evaluación de desempeño ligada a la formación permanente pero no a la permanencia en la carrera.	Se establece como principio la evaluación para el despido.

Fuente: Revista Educación y Cultura N° 61, septiembre de 2002

La interpretación de los resultados de la negociación indica que la ganancia para el magisterio radicó en que el nuevo Estatuto Docente sólo se aplicaría a los maestros que entraran al sector oficial a partir de su aprobación el 19 de junio de 2002. De forma que los maestros que se regían por el Decreto 2277 continuarían con todas las garantías que ese Estatuto les otorgó. Este aspecto configuró un logro importante de la acción colectiva del magisterio en ese periodo, debido a que detuvo el propósito claro del gobierno de desmontar las condiciones de la carrera docente de todos los maestros oficiales.

No obstante, este factor presenta también una contradicción, permitió la división de los maestros en dos grupos: antiguos y nuevos. Esta clasificación fragmentó al magisterio como colectivo unificado porque puso en evidencia que ya no todos los maestros eran iguales. En consecuencia, los nuevos maestros empezaron a regirse bajo distintas condiciones en cuanto a la despedagogización de la profesión docente; al escalafón; a los requisitos del tiempo de permanencia de un grado al otro y de ascenso por estudios, dependientes de una evaluación de competencias; de responsabilidades laborales y pérdida de autonomía derivadas de la evaluación de desempeño, a la que también están ligadas

sanciones y la destitución del cargo; de reducción de los derechos sindicales; de cambio en el régimen pensional; entre otros.

De modo que la contradicción que subyace con respecto a si realmente fue un logro el hecho de que el nuevo Estatuto no cobijara a los maestros del Decreto 2277, se replica al momento de hacer un balance de las formas de negociación, las cuales involucraron las posturas políticas de los miembros del Comité Ejecutivo de Fecode. De acuerdo con el testimonio de un ex directivo sindical, la radicalización de la Federación a la hora de negociar fue un factor determinante en los resultados de este proceso.

Por tanto, al contrastar las versiones de lo ocurrido en el grupo de trabajo encargado de elaborar el nuevo Estatuto, se evidencia que estas difieren en dos aspectos puntuales. Por una parte, según el informe emitido por el Comité Ejecutivo de Fecode “... el Ministro de Educación persiste en desconocer la propuesta de Fecode... Fecode se retiró del Grupo de Trabajo, presentando su posición de rechazo a esta política a través de una constancia”. (Revista Educación y Cultura N° 61 de septiembre de 2002:18). Por otra parte, el Presidente de la Federación entre 1991 y 1994 Jaime Dussán Calderón, aseguró que la participación de Fecode en dichas reuniones no fue consistente.

“Cuando aparecieron las reformas del gobierno Pastrana, las transferencias por ejemplo, FECODE se negó a hacer una negociación. Hubo una votación interna muy fuerte y perdieron las fuerzas democráticas. Ganaron las fuerzas radicales. Y cuando se creó el nuevo estatuto docente yo creo que FECODE también tuvo alguna responsabilidad. Quienes dirigían a FECODE en ese momento se opusieron a ir a la Comisión que había creado el Congreso para dictar el nuevo estatuto docente. Había

la posibilidad de que los dos estatutos se unificaran, que es lo que FECODE propone hoy, pero el radicalismo dijo ‘hay que impedir que se modifique el 2277’ y dejaron de ir a las comisiones, dejaron de presentar propuestas y el gobierno impuso un estatuto horroroso (el 1278), un estatuto que atrasó la posibilidad sobre todo para las nuevas generaciones de maestros” (Entrevista tomada de Pinilla, 2013: 251).

En este sentido, la interpretación se encamina a que el Comité Ejecutivo de Fecode optó por defender el Estatuto antiguo, antes que posibilitar que el nuevo Estatuto unificara a todos los maestros de ahí en adelante. Esta postura política que enfrentó a los miembros al interior de la Federación, abrió una gran brecha histórica entre los maestros de los dos Decretos. Esta marcada diferencia condicionó la participación de los nuevos maestros en la acción colectiva, lo que redundó en la disminución de las posibilidades de la movilización magisterial en los siguientes años. En palabras de Pinilla (2013).

“Pareciera que el impacto desmovilizador del 1278 en la organización magisterial está relacionado con la posibilidad de ‘perder el empleo’ a la que se enfrentan los maestros. En esta dirección, es claro que los controles políticos sobre la actividad del magisterio se han afinado y agudizado con la instauración del nuevo estatuto... el gobierno ha motivado el enfrentamiento entre ‘viejos’ (los del 2277) y ‘nuevos’ docentes (los del 1278) generando una fractura generacional que no estaba tan clara antes del nuevo estatuto” (p.262-263).

Así las cosas, los bajos resultados de la acción colectiva llevada a cabo por los maestros colombianos entre 2001-2002, configuraron un duro golpe a la lucha magisterial que hasta ese momento habían realizado con éxito desde la fundación de su organización sindical.

Este hecho se convirtió en un precedente histórico para la futura movilización, que enfrentaría a los maestros con un gobierno todavía más autoritario y represivo: el de Alvaro Uribe Vélez.

CONCLUSIONES

La década de 1990 inició un periodo de cambio en América Latina marcado por la entrada del modelo neoliberal en estos países. El cambio en el modelo de los Estados se materializó de acuerdo con Archila (2004) mediante la “disminución del tamaño del Estado (aunque con súbitos crecimientos de contrataciones clientelistas), recorte del gasto público especialmente en aspectos sociales, privatización de funciones y servicios públicos, desprotección del agro y la industria, desregulación del contrato de trabajo y flexibilización del empleo” (p.5). La intención de los gobiernos latinoamericanos fue entonces abrir las oportunidades de negocio a los capitales privados, los cuales llegarían a cubrir el mercado que quedaría libre con las reformas planteadas. A partir de ese momento, esas reformas se erigieron como procesos necesarios que posibilitarían el progreso y desarrollo de las Naciones latinoamericanas.

Desde luego, este planteamiento debilitó al sector público y, por ende, a los sectores sociales en los diferentes países del continente, quienes iniciaron unos ciclos de protesta para defender los derechos adquiridos y frenar las reformas. Pero mientras en buena parte de América Latina la fuerza de la movilización social incentivó un cambio en la dinámica política y social dando paso a la transición hacia gobiernos de izquierda, en Colombia, la protesta social fue reprimida por gobiernos autoritarios que se plegaron a las demandas de los organismos internacionales, y aplicaron una política de aniquilamiento de la izquierda política y social.

Por consiguiente, en Colombia, el proceso de reglamentación e implementación del modelo neoliberal se intensificó a finales de los noventa durante el gobierno Pastrana. En este

periodo, el sector educativo tuvo que librar una fuerte lucha contra las políticas neoliberales de ese gobierno conservador, contradictoriamente, en medio del proceso de paz que estaba llevando a cabo con la guerrilla de las Farc. El contexto histórico de esta contienda política dio cuenta entonces de unas características particulares que el magisterio enfrentó con entereza, pero que al finalizar los ciclos de protesta no logró superar.

Los motivos por los cuales el magisterio se vio superado por el gobierno en cuanto a la aprobación del proyecto de reforma a las transferencias en el año 2001 y la expedición del Decreto 1278 en el 2002 son varios. Por un lado, la fuerza del Estado, la estructura del sistema bipartidista y las formas de represión. Por otro, el repertorio y los marcos de la acción colectiva, y las estructuras organizativas del sindicato.

En tal sentido, el análisis de los resultados de la acción colectiva y de las estrategias políticas de lucha implementadas, se interpreta desde la falta de una estructura de oportunidad política en el periodo abordado por esta investigación. En consecuencia, el magisterio no encontró ni logró crear unas oportunidades que le facilitaran el acceso a esa estructura. Por el contrario, las oportunidades estuvieron cerradas principalmente en dos aspectos claves: los cambios en los alineamientos de los gobiernos y las divisiones entre las élites y en el seno de las mismas.

Para el análisis, es importante tener en cuenta que la estructura de oportunidad política no es permanente sino que es transitoria, es decir que en algunos momentos del entorno político las oportunidades se abren y en otros se cierran. De lo que depende la apertura o el cierre de las oportunidades, en buena medida, es del uso de los recursos externos por parte de los manifestantes. De forma que las oportunidades fluctúan de acuerdo también a la

capacidad de desafío, que se traduce en la habilidad para sostener las acciones colectivas cuando las oportunidades se cierran. Este último aspecto puede llegar a posibilitar tanto el éxito como el fracaso de las acciones.

Este factor fue relevante para el magisterio porque actuó en su contra. La capacidad de desafío de los maestros fue reducida por las estrategias de un gobierno autoritario que no dudó en desplegar los diversos mecanismos del Estado, en su afán por imponer las políticas neoliberales que se planteó desde el comienzo. El autoritarismo, la criminalización de la protesta y la represión fueron constantes durante la movilización de los maestros. La posición vertical frente a las demandas de los sectores sociales facilitó el uso de la fuerza pública para contener las acciones, evitando el diálogo y el consenso. En concreto, el gobierno invalidó el proceso político de los maestros y su participación como interlocutor en los debates, con argumentos que tendieron a dañar la imagen del sector público, y por tanto que justificaron la reforma.

Al respecto, Rodríguez (2002) pone de presente dos hechos históricos significativos.

“... uno, que aún existen gobernantes en nuestro país que no vacilan en tratar a los maestros como si fueran enemigos de la educación o de la niñez; y dos, que, no obstante las luchas libradas, el gremio no ha logrado ganarse el respeto y consideración que se merece, ni convertirse en sujeto de las políticas orientadoras del ejercicio de la profesión” (p.21).

En esta dirección, para la Federación fue evidente que la contrarreforma política y educativa de Pastrana pretendió, entre otras cosas, “... desafiar la “... consistencia estratégica de Fecode” como baluarte de la educación pública y erosionar, de este modo, su

fuerza política y social forjada en la lucha por la dignidad de los docentes, la calidad de la educación, la enseñanza y el conocimiento” (Revista Educación y Cultura N^o 54, septiembre 2000 a enero 2001: 3).

La criminalización de la protesta se hizo efectiva entonces con la deslegitimación de las razones que movilizaron al magisterio a organizar sus acciones colectivas. El mecanismo utilizado para este fin fue su amplia difusión en los medios de comunicación oficiales, en este caso la prensa, que se encargó de juzgar las acciones de los maestros como jugadas políticas para defender sus propios intereses como gremio. Por ende, la prensa oficial cumplió su tarea de desprestigiar la movilización ante la opinión pública en respaldo a los planes del gobierno. Finalmente, el gobierno apuntaló su política de criminalización al lesionar al magisterio a nivel económico luego del anuncio de la suspensión del paro.

El otro instrumento con que el gobierno logró su objetivo tuvo que ver con la movilización de sus fuerzas políticas entorno al acto legislativo 012. La estructura del sistema de partidos actuó como bloque y aunque hubo algunas disidencias, no fueron suficientes para fragmentar el poder de las élites bipartidistas. La realidad nacional ante el manejo que los actores políticos hacen de la política quedó demostrada en esta contienda, ya que primaron los intereses personales frente a las necesidades de la mayoría de la población. En palabras de Martínez (2011) “La situación puso en evidencia elementos problemáticos del régimen político colombiano, quizá el más preocupante fue la penetración de prácticas de poder clientelistas que imposibilitaron una negociación real” (p. 283).

Por parte del magisterio, la mirada a los reducidos alcances de la acción colectiva se ubica desde el ciclo de preparación y difusión, debido a que se inició de manera tardía

permitiendo que el adversario se adelantara en su propósito. La falta de unidad al interior del sindicato en un momento histórico tan decisivo retrasó la planeación y organización de las acciones, y eso pesó a la hora de hacer el balance de los resultados.

Asimismo, la utilización de repertorios contenciosos convencionales y disruptivos, tanto pacíficos como violentos, profundizó la radicalidad de las acciones prolongándolas en un tiempo indefinido. Este factor conllevó un desgaste político, laboral y económico para los manifestantes, y la pérdida de su efectividad entre los observadores. En este sentido, si bien es cierto que esos repertorios generaron capacidad de desafío, incertidumbre y solidaridad en algunos momentos de la protesta, también comprobaron la necesidad de reinventar las formas de lucha y de negociación para dinamizar las acciones. Esto se explica desde la misma organización sindical, la cual conserva una estructura rígida y jerárquica, que además manifestó una escasa relación con las bases.

De manera que los precarios resultados obtenidos en esta contienda minaron la confianza de los maestros hacia Fecode, e intensificaron las tensiones internas de las diversas posturas políticas que interactuaban en la Federación. La aprobación del Decreto 1278 representó para el magisterio la pérdida de los derechos adquiridos en luchas históricas, mediante el desmonte de las garantías de la carrera docente. En últimas, lo que produjo la expedición del Decreto 1278 fue

“Un proceso de desprofesionalización de la docencia que se puede manifestar en dos sentidos: “primero, mercantilización de la profesión docente y, segundo, desvalorización de su papel como trabajador de la cultura, pues se impone la idea de lucro económico sobre la dimensión pedagógica” (Infante y Herrera, 2005: 176

citado en Martínez, 2011: 256).

Esta desprofesionalización impactó entonces directamente el significado primigenio de la razón de ser del maestro. En consecuencia, además de la desvalorización del rol del maestro, el cambio de las condiciones de la carrera docente permitió la entrada de otros profesionales al sector educativo, la modificación del escalafón, la implementación de evaluaciones de desempeño y de competencias, la reducción de los derechos políticos, etc. Todos estos aspectos del Decreto generaron una profunda división entre los maestros del sector público, que se reflejó en una desmovilización paulatina en los siguientes años.

En efecto, mientras en las anteriores décadas el magisterio había logrado grandes avances a través de su acción política tanto en lo gremial como en la política pública educativa, respaldadas en la Constitución de 1991, en 2001 y 2002 esas conquistas históricas se perdieron. Por consiguiente, lo que se evidenció fue un retroceso en el que los paradigmas neoliberales basados en el libre mercado tomaron su lugar en el campo educativo.

Este retroceso se vio reflejado en la reforma a la Constitución de 1991 que consolidó una fuerte contrarreforma educativa, la cual acabó con el Estatuto 2277 y transformó la estructura del sistema educativo colombiano en términos de calidad y competencia, entre otros. Estas nociones resultaron muy útiles para las políticas neoliberales que

“... intentan reducir la cuestión de la producción de conocimiento a un problema técnico, vinculado precisamente, al uso de metodologías eficaces. Es bien notorio que esta perspectiva profundamente ideológica oculta la articulación entre conocimiento y poder, despolitiza desde el campo educativo, encubriendo los

intereses puestos en juego en los diseños de los proyectos fundamentales del área”
(Revista Educación y Cultura N° 55, noviembre 2000 a enero 2001: 41).

En conclusión, para el magisterio es necesario que Colombia defienda la escuela pública porque a través de ella puede

“... recuperar su memoria histórica, repensar su identidad colectiva y emprender un proceso de prosperidad que incorpore la ciencia, la tecnología, la educación y la cultura. En esta perspectiva, el magisterio considera de vital importancia construir una política educativa de Estado, permanente, nacional y concertada, que fomente y consolide la educación pública y garantice el respeto el derecho fundamental de la educación” (Revista Educación y Cultura N° 54, septiembre 2000 a enero 2001: 3).

Siguiendo este planteamiento, la batalla que se debe librar contra el neoliberalismo es cultural. Las reformas impuestas por este modelo atacan este componente de la sociedad convirtiéndolo en su eje central. Es a través de la transformación de cultura que el sistema ha logrado introducirse en los cuerpos y las mentes de los sujetos. Por este motivo, estos mecanismos de control del modelo neoliberal deben ser intervenidos desde el campo educativo para

“... demostrar que la realidad que plantea es inviable, hay que trabajar para una nueva definición de la ética ciudadana, del espacio público, de la posibilidad de crear una verdadera democracia. Es necesario que la sociedad se guíe por objetivos de bienestar de los ciudadanos, y no por la simple lógica del mercado” (Revista Educación y Cultura N° 55, noviembre 2000 a enero 2001: 16).

HALLAZGOS

Dentro de la investigación, un primer hallazgo fue la reconstrucción del proceso histórico de las acciones colectivas de los maestros en el periodo 2001-2002. Realizar la historia de este grupo social significó reconocer su acción política en un momento complejo de la historia latinoamericana y colombiana. La recolección de la información en prensa de las principales ciudades del país dio cuenta de los esfuerzos colectivos que realizaron los maestros durante este ciclo de protesta. La narración detallada de sus acciones colectivas es valiosa para este campo de estudio en la medida en que reconstruye, desde una mirada histórica, un periodo de grandes cambios a nivel global. Además, aporta a la conceptualización del maestro a través de la historia, es decir, contribuye al análisis desde su proceso histórico.

Un segundo hallazgo tiene que ver con la elaboración de una línea de tiempo que abarca el periodo de estudio. Esta línea de tiempo permite la ubicación de los tres ciclos establecidos en esta investigación como una hoja de ruta de las acciones colectivas de los maestros. Este esquema contribuye a futuros estudios sobre el tema ya que detalla cronológicamente dichas acciones

BIBLIOGRAFIA

Fuentes Primarias

Informe OIDHACO (Oficina Internacional de Derechos Humanos Acción Colombia). *Plan Colombia: Una estrategia sin solución*. Equipo Nizkor. Marzo, 2000

<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/doc/oidhaco2.html>

Informe WOLA (Washington Office on Latin America). *Colombia: don't call it a model*. Adam Isacson. Julio, 2010

<http://www.wola.org/sites/default/files/Drug%20Policy/notmodel.pdf>

Periódico El Colombiano 2001

Periódico El Espectador 2001, 2010

Periódico El Heraldo 2001

Periódico El Liberal 2001

Periódico El País 2001

Periódico El Tiempo 2000-2001-2002

Revista Educación y Cultura N° 54. *Por el porvenir de nuestras escuelas*. FECODE. Septiembre 2000 a enero 2001

Revista Educación y Cultura N° 54. *Nuevo Sistema Escolar ¿Autonomía o Autofinanciación?* FECODE. Septiembre 2000 a enero 2001

Revista Educación y Cultura N° 55. *El neoliberalismo a toda máquina.* FECODE. Noviembre 2000 a enero 2001

Revista Educación y Cultura N° 57. *¿En qué queda la Autonomía Escolar?* FECODE. Julio 2001 a enero 2002

Revista Educación y Cultura N° 58. *Acto Legislativo 012 Estímulo al financiamiento basado en la demanda.* FECODE. Octubre 2001 a enero 2002

Revista Educación y Cultura N° 58. *Acta de compromiso entre el gobierno nacional y los alcaldes del país.* FECODE. Octubre 2001 a enero 2002

Revista Educación y Cultura N° 60. *El nuevo Estatuto Docente: ni profesionalización, ni pedagogía.* FECODE. Junio 2002

Revista Educación y Cultura N° 61. *La educación pública en la encrucijada: Arrasada la Carrera Docente.* FECODE. Septiembre, 2002

Revista Semana 2000

Semanario Voz La Verdad del Pueblo 2001-2002

Tribuna Roja 1999, 2001

Fuentes Secundarias

AGUILERA, Alcira y GONZALEZ, María Isabel. *Movilizaciones por la educación: acercamiento teórico, recorrido y balance. Estudio de la movilización contra el proyecto de acuerdo legislativo (PAL) 012 de 2000*. Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional Superior de Pedagogía. Colombia, 2006

ARCHILA, Mauricio. *Protesta social y Estado en el Frente Nacional*. CINEP. Bogotá, 1997

ARCHILA, Mauricio. *Desafíos y perspectivas de los movimientos sociales en Colombia*. Actualización del ensayo “Apabullados, pero no derrotados”. Revista Foro N° 50. Colombia, 2004

ARCHILA, Mauricio. *Los movimientos sociales y las paradojas de la democracia en Colombia*. CINEP. Bogotá, 2006

ARROYAVE, Raúl. *Impacto del Acto Legislativo 012 en la Ley 60 de 1993*. Revista Educación y Cultura N° 58. FECODE. Octubre 2001 a enero 2002

AVILA, John. *Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el decreto 1278 de 2002*. Revista Educación y Cultura. FECODE. Julio 2012

BALL, Stephen. *El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado*. Revista Educación y Ciudad N°14. Colombia, 2008

BRASLAVSKY, Cecilia y COSSE, Gustavo. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. REICE. España, 2006

ELEY, Geoff y NIELD, Keith. *El futuro de la clase en la historia*. Universidad de Valencia. España, 2010

ESTRADA, Jairo. *Estímulo al financiamiento basado en la demanda*. Revista Educación y Cultura N° 58. FECODE. Octubre 2001 a enero 2002

FUNES, María José. *A propósito de Tilly: conflicto, poder y acción colectiva*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 2011

GARCIA, Martha Cecilia. *Las luchas sociales en Colombia: resistencia frente a la guerra*. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales. Caracas, 2004

www.redalyc.org/pdf/177/17710109.pdf

GLUZ, Nora. *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO. Buenos Aires, 2013.

HARVEY, David. *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones AKAL. Reino Unido, 2007

HOBSBAWM, Eric. *Sobre la historia*. Grijalbo Mondadori, S.A. Barcelona, 1998

MARTINEZ, María Cristina y JIMENEZ, Carolina. *Balance crítico y alcances de la movilización contra el proyecto de acto legislativo 012 de 2000. Preguntas por las subjetividades políticas*. Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional Superior de Pedagogía. Colombia, 2006

MARTÍNEZ, María Cristina. *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*. Editorial Magisterio y UPN. Colombia, 2011

MARTINEZ BOOM, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Reseñado por Olga Maya Alfaro. Editorial Anthropos. Bogotá, 2004

MARTINEZ BOOM, Alberto y OROZCO, Jhon Henry. *Políticas de escolarización en tiempos de multitud*. Revista Educación y Pedagogía N° 58. Colombia, 2010

MEJIA, Marco Raúl. *Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI*. Revista Ciencia Política N° 11. Colombia, 2011

MESA, Diana. Tesis de Maestría. *Maestro: profesión peligro. Violencia contra el sujeto maestro y manifestaciones del magisterio por el derecho la vida 2010-2012*. UPN, Bogotá, 2012

PINILLA, Alexis Vladimir. Tesis de Doctorado. *Memorias sobre la acción colectiva del magisterio en Colombia*. UPN, Bogotá, 2013

RAMIREZ, Gloria. *Neoliberalismo y Educación. Detengamos la caída al abismo*. Revista Educación y Cultura N° 55. FECODE. Noviembre 2000 a enero 2001

RAMIREZ, Gloria. *Arrecia la privatización de la educación pública*. Revista Educación y Cultura N° 58. FECODE. Octubre 2001 a enero 2002

RODRIGUEZ, Abel. *El nuevo Estatuto Docente; un instrumento de control y sanción*. Revista Educación y Cultura N° 61. FECODE. Septiembre 2002

RINCON, Fernando. Tesis de Maestría. *La organización sindical del magisterio para sus acciones colectivas por la educación*. UPN, Bogotá, 2010

ROITMAN, Marcos. *La izquierda y el poder político en América Latina (1970-2004)*. Red Voltaire, 2005

www.voltairenet.org/article126746.html

TALERO, Angela. Tesis de Maestría. *Crónica de la acción colectiva del magisterio colombiano (1998-2008)*. UPN. Bogotá, 2010

TARROW, Sidney. *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 1997

VEIGA-NETO, Alfredo. *Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación*. Revista Educación y Pedagogía N°58. Colombia, 2010

WALLERSTEIN, Immanuel. *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá, 2008.

ZIBECHI, Raúl. *Dispersar el poder. Los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá, 2007.